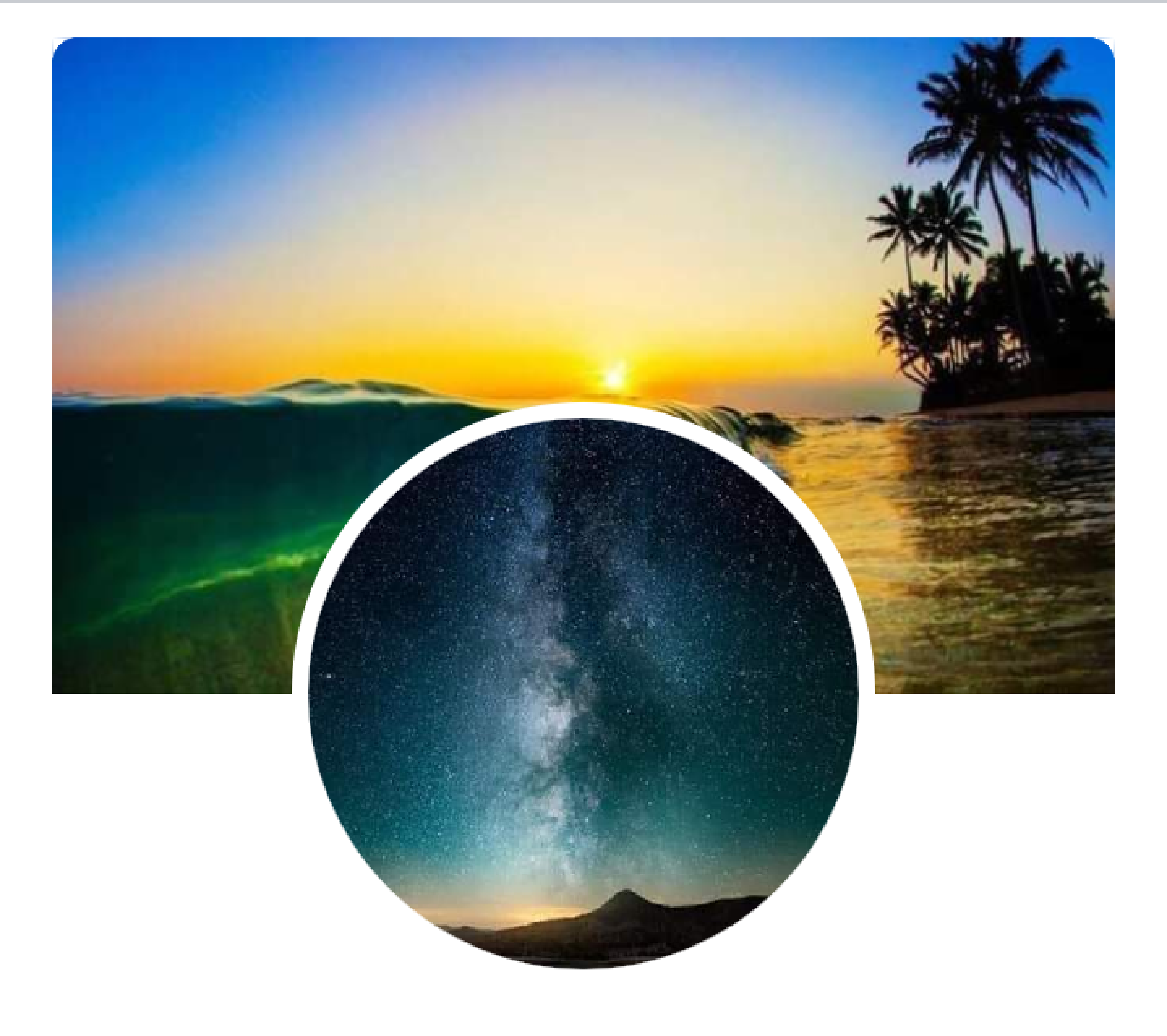
المرجع البسيط

في أساليب تعديل السلوك



عدنان أحمد الفسفوس

(أبو عاصف)



العلاج المعرفي السلوكي C.B.T

١٢ ألف تسجيلات إعجاب • **١٤ ألف** المتابعون



العلاج بالقبول والالتزام

١,٧ ألف تسجيلات إعجاب • **١,٨ ألف** المتابعون



الموجة الثالثهact.dbt.cbt

٩,٣ ألف تسجيلات إعجاب • **٩,٧ ألف** المتابعون

المرجع البسيط

في أساليب تعديل السلوك

تأليف

عدنان أحمد الفسفوس

(أبو عاصف)

١٤٣٢ هـ - ٢٠١١ م

بسم الله الرحمن الرحيم

" رَبَّنَا آتِنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا "

ISBN ٩٧٨ _ ٩٩٥٠ _ ٨٥٠٣ _ ٩ - ٢

الطبعة الأولى

١٤٣٢ هـ - ٢٠١١م

الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة رحمه الله

إلى والدتي الصابرة المرابطة التي تحملت عذابات الأيام والسنين

إلى رفيقة دربي وشقيقة قلبي

زوجتي التي وقفت إلى جانبي في السراء والضراء

إلى أبنائي الأعزاء يافا وكرمل وعاصف ومحمد

إلى إخوتي وأخواتي الأحباء

إلى زملائي في المهنة والى المعلمين الأفاضل

أهدي هذا الجهد المتواضع

فهرس المحتويات

الفصل الرابع

أساليب تعديل السلوك

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة:

عرف الإنسان منذ القدم أساليب كثيرة في تعديل السلوك واستخدمها في حياته مع بني البشر، وقد أشار القرآن الكريم إلى مجموعة من الأساليب العلاجية التي يمكن استخدامها في تعديل السلوك وتقويمه، ومن ذلك ما ورد بشأن علاج نشوز المرأة، حيث **قال الله تعالى " وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلاَ تَبْغُواْ عَلَيْهِنَّ سَبِيلاً إِنَّ اللّهَ كَانَ عَلِيًّا كَبِيرًا " (النساء:٣٤)**

وقد اشتملت هذه الآية على أسلوبين من أساليب تعديل السلوك هما:أسلوب العقاب السلبي (الهجر) وأسلوب العقاب الايجابي (الضرب) ويسبقهما أسلوب عقلي معرفي هو (الوعظ).

كذلك استخدم القرآن الكريم أسلوب عرض النماذج الصريحة والضمنية من خلال سرد القصص والأمثال القرآنية في تعديل السلوك، كذلك كان سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم أسوة حسنة يقتدي بها المسلمون حيث أصبحت أقواله وأعماله وتقاريره سنة نسير عليها إلى يوم الدين.

كذلك فان المتأمل في تاريخ الدعوة الإسلامية يجد أن الإسلام قد انتشر اعتماداً على أساليب تتعامل مع النفس البشرية بكلياتها، أساليب بدأت بتصحيح العقيدة وما أحاط بها من انحرافات خطيرة حتى إذا قويت العقيدة وصح العقل بدأ تعديل السلوك من علاقات ومعاملات وبتدرج واضح جعل هذا التغيير يرسخ ويصبح حياة لكل مسلم.

كما أن المنهج الإسلامي اهتم بالجانب العقلي كجزء هام في تحديد السلوك وبالتالي في تغييره وهو جانب لم يهتم به المعالجون السلوكيون إلا منذ سنوات قليلة مضت.

وفي العصر الحديث يعتبر تعديل السلوك حديثاً نسبياً وهو فرع من فروع العلاج والإرشاد النفسي قام على أساس نظريات ومبادىء التعلم، لكن لم تبدأ الإشارة إليه بشكل مباشر إلا بعد أن كتب جوزيف وولبي كتابه الشهير عن العلاج بالكف بالنقيض عام ١٩٥٨م وبعد ذلك بعام واحد نشر هانز ايزينك في انجلترا دراسة عن علاج السلوك ثم تطور هذا العلم على يد ايفان بافلوف وواطسن وسكينر، الذين قدموا نظريات التعلم ثم ظهرت في السنوات الأخيرة نظرية التعلم الاجتماعي التي طور مفاهيمها ألبرت باندورا والتي ترى أن تأثير البيئة على اكتساب وتنظيم السلوك يتحدد من خلال العمليات المعرفية.

الفصل الأول

- تعريف السلوك
- أنواع السلوك
- خصائص السلوك
- الأبعاد الرئيسية للسلوك

تعريف السلوك:-Behavior

يعرف السلوك الإنساني بأنه كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الفرد سواءً كانت ظاهرة أم غير ظاهرة. ويعرفه آخرون بأنه أي نشاط يصدر عن الإنسان سواءً كان أفعالا يمكن ملاحظتها وقياسها كالنشاطات الفسيولوجية والحركية أو نشاطات تتم على نحو غير ملحوظ كالتفكير والتذكر والوساوس وغيرها.

والسلوك ليس شيئاً ثابتاً ولكنه يتغير وهو لا يحدث في الفراغ وإنما في بيئة ما، وقد يحدث بصورة لاإرادية وعلى نحو آلي مثل التنفس أو الكحة أو يحدث بصورة إرادية وعندها يكون بشكل مقصود وواعي وهذا السلوك يمكن تعلمه ويتأثر بعوامل البيئة والمحيط الذي يعيش فيه الفرد.

والسلوك نوعان هما:-

أ.السلوك الاستجابي:Respondent behavior

وهو السلوك الذي تتحكم به المثيرات التي تسبقه، فبمجرد حدوث المثير يحدث السلوك، فالحليب في فم الطفل يؤدي إلى إفراز اللعاب، ونزول دموع العين عند تقطيع شرائح البصل وهكذا وتسمى المثيرات التي تسبق السلوك بالمثيرات القبلية.

إن السلوك الاستجابي لا يتأثر بالمثيرات التي تتبعه وهو أقرب ما يكون من السلوك اللاإرادي، فإذا وضع الإنسان يده في ماء ساخن فانه يسحبها اوتوماتيكياً، فهذا السلوك ثابت لا يتغير وان الذي يتغير هو المثيرات التي تضبط هذا السلوك.

ب.السلوك الإجرائي:Operant behavior

هو السلوك الذي يتحدد بفعل العوامل البيئية مثل العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والدينية والجغرافية وغيرها.

كما أن السلوك الإجرائي محكوم بنتائجه فالمثيرات البعدية قد تضعف السلوك الإجرائي وقد تقويه وقد لا يكون لها أي تأثير يذكر.

ونستطيع القول أن السلوك الإجرائي أقرب ما يكون من السلوك الإرادي.

خصائص السلوك:

١.القابلية للتنبؤ:

إن السلوك الإنساني ليس ظاهرة عفوية ولا يحدث نتيجة للصدفة وإنما يخضع لنظام معين، وإذا استطاع العلم تحديد عناصر ومكونات هذا النظام فانه يصبح بالإمكان التنبؤ به، ويعتقد معدلو السلوك أن البيئة المتمثلة في الظروف المادية والاجتماعية الماضية والحالية للشخص هي التي تقرر سلوكه، ولذلك نستطيع التنبؤ بسلوك الشخص بناءً على معرفتنا بظروفه البيئية السابقة والحالية، وكلما ازدادت معرفتنا بتلك الظروف وكانت تلك المعرفة بشكل موضوعي أصبحت قدرتنا على التنبؤ بالسلوك أكبر ،ولكن هذا لا يعني أننا قادرون على التنبؤ بالسلوك بشكل كامل ،فنحن لا نستطيع معرفة كل ما يحيط بالشخص من ظروف بيئية سواء في الماضي أو في الحاضر .

٢.القابلية للضبط:

إن الضبط في ميدان تعديل السلوك عادة ما يشمل تنظيم أو إعادة تنظيم الأحداث البيئية التي تسبق السلوك أو تحدث بعده،كما أن الضبط الذاتي في مجال تعديل السلوك يعني ضبط الشخص لذاته باستخدام المباديء والقوانين التي يستخدمها لضبط الأشخاص الآخرين.

والضبط الذي نريده من تعديل السلوك هو الضبط الايجابي وليس الضبط السلبي، لذا أهم أسلوب يلتزم به العاملون في ميدان تعديل السلوك هو الإكثار من أسلوب التعزيز والإقلال من أسلوب العقاب.

٣.القابلية للقياس:

بما أن السلوك الإنساني معقد لان جزءاً منه ظاهر وقابل للملاحظة والقياس والجزء الأخر غير ظاهر ولا يمكن قياسه بشكل مباشر لذلك فان العلماء لم يتفقوا على نظرية واحدة لتفسير السلوك الإنساني، وعلى الرغم من ذلك فان العلم لا يكون علمياً دون تحليل وقياس الظواهر المراد دراستها، وعليه فقد طور علماء النفس أساليب مباشرة لقياس السلوك كالملاحظة وقوائم التقدير والشطب وأساليب غير مباشرة كاختبارات الذكاء واختبارات الشخصية، وإذا تعذر قياس السلوك بشكل مباشر فمن الممكن قياسه بالاستدلال عليه من مظاهره المختلفة.

الأبعاد الرئيسية للسلوك:

١.**البعد البشري:**إن السلوك الإنساني سلوك بشري صادر عن قوة عاقلة ناشطة وفاعلة في معظم الأحيان وهو صادر عن جهاز عصبي.

٢.**البعد المكاني:**إن السلوك البشري يحدث في مكان معين، فقد يحدث في غرفة الصف مثلاً.

٣.**البعد الزماني:**إن السلوك البشري يحدث في وقت معين قد يكون صباحاً أو يستغرق وقتاً طويلاً أو ثواني معدودة.

٤.**البعد الأخلاقي:**أن يعتمد المرشد/المعلم القيم الأخلاقية في تعديل السلوك ولا يلجأ إلى استخدام العقاب النفسي أو الجسدي أو الجرح أو الإيذاء للطالب الذي يتعامل معه.

٥.**البعد الاجتماعي:**إن السلوك يتأثر بالقيم الاجتماعية والعادات والتقاليد المعمول بها في المجتمع وهو الذي يحكم على السلوك على أنه مناسب أو غير مناسب، شاذ أو غير شاذ، فالسلوكيات قد تكون مقبولة في مجتمع ومرفوضة في مجتمع آخر.

الفصل الثاني

- تعديل السلوك
- الأهداف العامة لتعديل السلوك
- خصائص تعديل السلوك
- مجالات تعديل السلوك
- الاتجاهات الرئيسية في تعديل السلوك
- خطوات تعديل السلوك

تعديل السلوك:Behavior modification

يرى كوبر وهيرون ونيوارد أن تعديل السلوك هو العلم الذي يشمل على التطبيق المنظم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية وذلك بغية إحداث تغيير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والاجتماعي.

ويعرف إجرائيا بأنه عملية تقوية السلوك المرغوب به من ناحية وإضعاف أو إزالة السلوك غير المرغوب به من ناحية أخرى.

الأهداف العامة لتعديل السلوك:

لكي ينجح المرشد التربوي في تغيير سلوك الطالب فلا بد من صياغة خطط إرشادية ترتكز في أساسها على تحقيق الأهداف التالية:

١.مساعدة الطالب على تعلم سلوكيات جديدة غير موجودة لديه.

٢.مساعدة الطالب على زيادة السلوكيات المقبولة اجتماعياً والتي يسعى الطالب إلى تحقيقها.

٣.مساعدة الطالب على التقليل من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً مثل التدخين، الإدمان، تعاطي الكحول، ضعف التحصيل الدراسي... الخ.

٤.تعليم الطالب أسلوب حل المشكلات.

٥.مساعدة الطالب على أن يتكيف مع محيطه المدرسي وبيئته الاجتماعية.

٦.مساعدة الطالب على التخلص من مشاعر القلق والإحباط والخوف.

خصائص تعديل السلوك:

١.التركيز على السلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس:

حتى يتمكن المرشد أو المعدل من تتبع التغيرات التي تطرأ على السلوك في مراحل العلاج المختلفة لا بد من تحديد معدل حدوث السلوك المراد دراسته أو تعديله ،وهذا يتطلب إمكانية ملاحظته بشكل موضوعي لا شبهة فيه وأن يتفق الملاحظون على ذلك.

٢.السلوك مشكلة وليس عرضاً لمشكلة ما:

أي أن هناك مشكلة تكمن وراء ذلك السلوك وينبغي أن نتعامل مع هذا السلوك بعد أن نعرفه ونحدده بشكل نستطيع معه قياسه وملاحظة التغيرات التي تطرأ عليه قبل وأثناء وبعد العلاج.

٣.السلوك المشكل هو سلوك متعلم ومكتسب من خلال تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها لذلك يتطلب الأمر إعادة تعليم المسترشد السلوك السوي من خلال أساليب تعديل السلوك.

٤.انه لا يأتي من فراغ:

أي أن هناك قوانين تحكم تكرار السلوك أو عدمه بمعنى أن السلوك يخضع لقوانين معينة بشكل حتمي وهي التي تحدد العلاقة الوظيفية بين المتغيرات لهذا كان لا بد من عملية التجريب العلمي.

٥.يتطلب تعديل السلوك تحديد الهدف وطريقة العلاج لكل سلوك ،وهذا يتطلب تحديد السلوك المراد تعديله وتعاون المسترشد أو ذويه في عملية تحديد الهدف أو ما هو متوقع حدوثه من عملية العلاج.

٦.تعديل السلوك استمد أصوله من قوانين التعلم التي أسهم سكنر وزملاؤه في ترسيخ قواعده .

٧.يركز على دور العلاج في تغيير سلوك المسترشد.

٨.التقييم المستمر لفاعلية طرق العلاج المستخدمة:

وذلك من خلال قيام المرشد أو المعدل بعملية قياس متكرر منذ بداية المشكلة وأثنائها وبعدها، وقد يتطلب الأمر التوقف عن استخدام أسلوب معين والبحث عن أساليب جديدة لتغيير السلوك.

٩.التعامل مع السلوك بوصفه محكوماً بنتائجه:

أي أن السلوك تكون له نتائج معينة ،فإذا كانت النتائج ايجابية فان الإنسان يعمد إلى تكرارها ،أما إذا كانت النتائج سلبية فانه يحاول عدم تكرارها مستقبلاً.

١٠.أن تتم عملية تعديل السلوك في البيئة الطبيعية:

أي أن يحدث تعديل السلوك في المكان الذي يحدث فيه السلوك ،لان المثيرات البيئية التي تهيئ الفرصة لحدوث السلوك موجودة في البيئة التي يعيش فيها الفرد،فالأشخاص المحيطون بالفرد هم الذين يقومون بعملية التعزيز أو العقاب وبالتالي هم طرف في عملية تعديل السلوك.

١١.إعداد خطة العلاج الخاصة بالمسترشد.

١٢.يقوم العلاج السلوكي على مبدأ الآن وبعد:

يركز تعديل السلوك على السلوك الآني والمثيرات السابقة وتوابع السلوك،فالتركيز ليس على خبرات الطفولة التي يتوقع المسترشد أن يسأل المرشد أو المعدل عنها ،بل انه يركز على السلوك الحالي لأن المعدل أو المرشد يقوم بتغطية الماضي عندما يتعرف على الظروف التي تسبق حدوث السلوك.

مجالات تعديل السلوك:

أشار الروسان (٢٠٠٠) إلى أن مجالات استعمال تعديل السلوك متعددة ومتنوعة منها:

أولا:مجال الأسرة:

فهناك الكثير من السلوكات المرغوبة التي تود الأسرة أن يتعلمها أفرادها ويتقنوها ومن ثم يعمموها ومنها:مهارات الاعتناء الذاتي "من لبس ،ونظافة شخصية،وترتيب وتنظيف المكان الذي يعيش فيه الطفل،وكذلك مراعاة آداب المائدة وآداب الحديث وأيضا في مجالات المهارات الاجتماعية حيث تسعى الأسرة إلى تدريب أطفالها على التعامل مع الآخرين باحترام والمساعدة والصدق والأمانة والمحافظة على الواجبات وعلى الممتلكات الخاصة والعامة.

ثانيا:مجال المدرسة:

عدم التأخر والغياب عن المدرسة، المشاركة الصفية، التعامل مع المدرسين والطلبة باحترام، وكذلك الالتزام بالتعليمات والأنظمة والمحافظة على ممتلكات المدرسة، أما إذا كان سلوك الطالب عكس ما ذكرنا فإننا نكون بصدد تعديل سلوكه بالشكل الذي يحقق الوضع السوي.

ثالثا:مجال التربية الخاصة:

وهو مجال خصب جداً لبرامج تعديل السلوك،ويعد تعديل السلوك من أهم مرتكزات العمل في التربية الخاصة ،وهنا يلجأ الأخصائي إلى تدريب فئات التربية الخاصة على تعلم أو تعديل أو المحافظة على العديد من المهارات منها:المهارات الاجتماعية والنفسية ،ومهارات الاعتناء الذاتي،والمهارات المهنية،والمهارات التأهيلية.

رابعا:مجالات العمل:

وهناك الكثير من الدراسات التي قامت باستعمال إجراءات تعديل السلوك من أجل زيادة مهارة العاملين أو زيادة إنتاجهم أو مساعدتهم في انجاز أعمالهم في الوقت المطلوب أو التقيد بمواعيد العمل.

خامسا:مجالات الإرشاد والعلاج النفسي:

وهنا يتم تقديم الإرشاد وكذلك العلاج النفسي لمختلف الفئات بحيث يقوم الأخصائي بمقابلة من يحتاجون لخدماته ويقرر عندها أسلوب تعديل السلوك المناسب لهم.ففي مجالات الأسرة يتم معالجة كثير من السلوكات غير المقبولة كالسلوك العدواني والغيرة والإهمال الزائد، وفي المدرسة يتم علاج مشاكل عدم التكيف والانسحاب وضعف التحصيل وصعوبات التعلم،ويتم أيضاً علاج كثير من العادات السلوكية مثل قضم الأظافر،مص الأصابع أو الإبهام،التبول اللاإرادي ،القلق،الخوف من الامتحانات.

وكذلك علاج المشاكل النفسية مثل حالات الاكتئاب والإحباط،والمخاوف المرضية بشكل عام ،وعلاج المشاكل الزوجية ،ومشاكل الصحة كالسمنة أو النحافة،وتدريب الأفراد على العادات الصحية والاجتماعية السليمة.

الاتجاهات الرئيسية في تعديل السلوك:

١.الاتجاه السلوكي:

يقوم على فكرة أن سلوك الفرد ليس عرضاً وإنما هو مشكلة بحد ذاته وأنه يجب التعامل معه وفهمه وتحليله وقياسه ودراسته ووضع أفضل الإجراءات للتعامل معه حسب أوقات وأماكن حدوثه وأنه يمكن التحكم فيه عن طريق التحكم في المثيرات

التي تحدثه وفي النتائج المترتبة عليه، ويعتمد هذا الاتجاه على قوانين تعديل السلوك مثل التعزيز والنمذجة وضبط الذات.

٢.الاتجاه المعرفي:

يرى بأن سلوك الفرد ليس ناتجاً عن تفاعل بين المثيرات البيئية والفرد فقط، وأن استجابات الفرد ليس مجرد ردود أفعال على مثيرات بيئية وإنما هناك عوامل معرفية لدى الفرد قد تكون مسؤولة عن سلوكياته مثل ثقافته ومفهومه عن ذاته وخبراته وطرق تربيته وتنشئته وطرق تفكيره عقلانية كانت أم غير عقلانية وعلى مدى تفاعل حديثه الداخل مع بناءاته المعرفية وطرق اكتسابه لتعلم السلوك الخاطيء.

٣.اتجاه التعلم الاجتماعي:

يرى أن السلوك البشري يتعلمه الفرد بالتقليد أو المحاكاة أو النمذجة، وأن معظم السلوكيات الصحيحة والخاطئة هي سلوكيات متعلمة من بيئة الفرد، وصاحب هذا الاتجاه هو ألبرت بندورا صاحب مدرسة التعلم الاجتماعي.

خطوات تعديل السلوك:

يحتاج المرشد التربوي إلى معرفة الإجراءات المطلوبة في تعديل السلوك وهي:

١.تحديد السلوك الذي يريد المرشد تعديله أو علاجه.

٢.قياس السلوك المستهدف وذلك بجمع ملاحظات وبيانات عن عدد المرات التي يظهر فيها السلوك ومدى شدته وقد يلجأ المرشد للطلب من الوالدين الاجابة على استبانة خاصة لقياس مدى استمرار السلوك وتكراره وشدته.

٣.تحديد الظروف السابقة أو المحيطة بالطالب عند ظهور السلوك غير المرغوب فيه (تاريخ حدوثه، الوقت الذي يستغرقه،مع من حدث،كم مرة يحدث،ما الذي يحدث قبل

ظهور السلوك ،كيف استجاب الآخرون ،ما المكاسب التي جناها الطالب من جراء سلوكه وأي ملاحظات ترتبط بظهور المشكلة).

٤.تصميم الخطة الإرشادية وتنفيذها على أن يشترك الطالب وأسرته في وضع الخطة وتتضمن تحديد الأهداف، ووضع أساليب فنية تستخدم لتدعيم ظهور السلوك المرغوب، وإيقاف أو تقليل السلوك غير المرغوب، وتشجيع الطالب وأسرته على تنفيذ الخطة الإرشادية بكافة بنودها.

٥.تقويم فعالية الخطة وتلخيص النتائج وإيصالها إلى من يهمهم الأمر.

الفصل الثالث

قياس السلوك

- الاعتبارات الأساسية في قياس السلوك
- الأدوات الشائعة الاستخدام في برامج تعديل السلوك
- طرق قياس السلوك
- نسبة الاتفاق بين الملاحظين
- مصادر الخطأ في الملاحظة المباشرة

قياس السلوك:Behavioral measurement

يعتبر القياس السلوكي عملية متواصلة تسود كل مراحل عملية تعديل السلوك ولا تقتصر على قياس السلوك مرة قبل العلاج أو ما يسمى بالاختبار القبلي، ومرة بعد العلاج أو ما يسمى بالاختبار البعدي كما هو الحال في القياس النفسي التقليدي.

إن قياس السلوك مرتين فقط عرضة لأخطاء كثيرة، فمن الممكن أن يتأثر القياس بعوامل طارئة قد يكون لها اثر بالغ في السلوك، فقد يخمن الفرد وينجح في ذلك أو قد يواجه مشكلات معينة فيكون أداؤه ضعيفاً.

الاعتبارات الأساسية في قياس السلوك:

١.تحديد السلوكات التي سيتم قياسها:

لا بد من تحديد السلوكات التي سيتم قياسها مع الأخذ بعين الاعتبار عدم محاولة قياس أكثر من سلوك واحد أو سلوكين في آن واحد، لان ذلك سيقلل من احتمال الحصول على معلومات دقيقة.

٢.تحديد موعد ومكان القياس:

يحتاج المرشد أو المعالج أن يقرر ما إذا كان سيقيس السلوك بشكل مستمر أو انه سيقيس عينات منه فقط، وفي معظم الأحيان يقوم المرشد أو المعالج بقياس عينات من السلوك في أوقات وأوضاع مختلفة لذلك يحتاج المرشد أو المعالج إلى تقنين أوقات الملاحظة أي أن تكون مدة الملاحظة متساوية من وقت لأخر وأن تكون ظروف القياس متشابهة أيضا من وقت لأخر.

٣.تحديد مدة الملاحظة:

تتأثر مدة ملاحظة السلوك بالشخص الذي سيقوم بالملاحظة والقيود المفروضة عليه، فإذا كان المعلم نفسه من سيلاحظ السلوك فيجب أن تكون فترة الملاحظة قصيرة نسبياً حتى لا تتأثر عملية التدريس في غرفة الصف.

وإذا كان معدل حدوث السلوك مرتفعاً، فان ملاحظته في فترة زمنية قصيرة قد تكون كافية، أما إذا كان السلوك قليلاً ما يحدث فان قياسه يتطلب فترة زمنية طويلة نسبياً.

٤.تحديد الشخص الذي سيقوم بملاحظة السلوك:

أن يكون الشخص الذي سيقوم بملاحظة السلوك قادرا على جمع معلومات تتصف بالدقة والصدق والموضوعية وان يكون الشخص على معرفة بالسلوك المستهدف وبتعريفه وبصفاته وبطرق القياس المستخدمة.

طرق قياس السلوك:

يلجأ المرشد أو المعالج إلى جمع بيانات تتصف بالدقة والوضوح وذلك من خلال القياس المباشر للسلوك باستخدام الملاحظة المباشرة أو قياس نتائج السلوك وهذا ما سنتناوله بالتفصيل هنا بعد إلقاء الضوء على المقابلات السلوكية وقوائم التقدير السلوكية باعتبارهما من الأدوات الشائعة الاستخدام في برامج تعديل السلوك:

المقابلة السلوكية:

تشبه المقابلة السلوكية المقابلة التقليدية إلى حد كبير فهي تشمل الإصغاء وطرح الأسئلة المفتوحة والتعبير عن تفهم شعور المسترشد والاهتمام بمشكلته، ولكن المقابلة السلوكية تتصف بالوضوح ومحاولة تحديد الاستجابات والظروف الحالية بدقة.

والمقابلة السلوكية لا تقتصر على المسترشد نفسه ولكنها تشمل الأشخاص المهمين في حياته.

أهداف المقابلة السلوكية:

١.تحديد السلوك المستهدف من جوانبه المختلفة والتعرف على العوامل التي تؤثر فيه.

٢.تفهم المشكلة التي يعاني منها المسترشد.

٣.التعرف على تاريخ الحالة نمائياً واجتماعياً.

٤.معرفة أنماط التفاعل الأسري التي قد تؤثر في السلوك المستهدف.

٥.التعرف على القدرات والإمكانات المتوفرة لدى الأسرة والتي يمكن توظيفها في برامج تعديل السلوك.

قوائم التقدير السلوكية:

بعد الانتهاء من إجراء المقابلة السلوكية يطلب معدّل السلوك من الأشخاص المهمين في حياة المسترشد الإجابة عن أسئلة محددة تهدف إلى تقييم سلوك المسترشد بشكل عام وذلك من خلال استخدام قوائم التقدير السلوكية.

ورغم فائدة هذه القوائم من حيث تزويدنا بمعلومات عن أنماط السلوك التكيفي وغير التكيفي لدى الفرد إلا أنها تلعب دوراً محدوداً نسبياً في عملية تعديل السلوك من حيث تحديد الإجراءات العلاجية المناسبة.

ونورد هنا مثال على قوائم التقدير السلوكية كما هو مبين في الجدول التالي:

بعض الفقرات من مقياس بيركس لتقدير السلوك

١.	**يُسرُّ عندما يرى غيره في مأزق**	١	٢	٣	٤	٥
٢.	**يضرب ويدفع الآخرين**	١	٢	٣	٤	٥
٣.	**يغيظ ويضايق الآخرين**	١	٢	٣	٤	٥
٤.	**يتصرف بسخافة**	١	٢	٣	٤	٥
٥.	**يبدو قليل الثقة بالنفس**	١	٢	٣	٤	٥
٦.	**يبحث عن المديح باستمرار**	١	٢	٣	٤	٥
٧.	**يخدع الآخرين ويحتال عليهم**	١	٢	٣	٤	٥
٨.	**سريع الغضب**	١	٢	٣	٤	٥
٩.	**عنيد وغير متعاون**	١	٢	٣	٤	٥
١٠.	**متهور ولا يضبط نفسه**	١	٢	٣	٤	٥
١١.	**يظهر مخاوف كثيرة**	١	٢	٣	٤	٥
١٢.	**ينزعج جداً إذا أخطأ**	١	٢	٣	٤	٥
١٣.	**يشكو من أن الآخرين لا يحبونه**	١	٢	٣	٤	٥

ملاحظة:

(١) لا يظهر السلوك بالمرة (٢) نادراً ما يظهر السلوك (٣) قليلاً ما يظهر السلوك(٤) كثيراً ما يظهر السلوك (٥) كثيراً جداً ما يظهر السلوك.

طرق قياس السلوك:

أولا:قياس نتائج السلوك:

وهي من أكثر طرق القياس استخداماً في غرفة الصف، فالمعلم يمكن أن يقرأ إجابات الطالب عن أسئلة الامتحان في أي وقت وليس من الضروري ملاحظة الطالب أثناء كتابته للأجوبة.

ومن مميزات هذه الطريقة أنها سهلة وعملية ولا تستغرق وقتاً كثيراً كما أنها توفر لنا معلومات دقيقة، ويقوم المعالج أو المرشد بتحويل البيانات التي يجمعها من خلال قياس السلوك إلى أحد الأشكال التالية:

١.تكرار حدوث السلوك:

أي تسجيل عدد مرات حدوث السلوك في فترة زمنية محددة، وتستخدم هذه الطريقة إذا كانت الملاحظة ثابتة من وقت إلى أخر، وإذا كانت الفرصة المتاحة لحدوث السلوك متساوية من وقت إلى أخر.

فمثلاً إذا أجاب الطالب بشكل صحيح عن سبعة مسائل حسابية فان ذلك لا يعطينا معلومات دقيقة، فهل أجاب الطالب عن المسائل السبعة في ثلاثة دقائق أم في خمس عشرة دقيقة ؟وهل أجاب عن سبع مسائل من سبعة أم من عشرين مسألة؟.

فإذا أردنا معرفة هل هناك تغيير حقيقي في أداء الطالب في الحساب من وقت لأخر فلا بد من التأكيد على أن عدد المسائل سيبقى ثابتاً والمدة الزمنية التي يجيب فيها الطالب عن تلك الأسئلة ستبقى ثابتة كذلك.

٢.معدل حدوث السلوك:

هو(تكرار السلوك ÷ فترة الملاحظة) فمثلاً إذا أجاب الطالب في اليوم الأول عن عشر مسائل بشكل صحيح خلال (خمس) دقائق فان معدل سلوكه هو ١٠/٥ = ٢

استجابة في الدقيقة الواحدة، وإذا أجاب الطالب عن خمس عشرة مسألة في خمس دقائق في اليوم الثاني فان معدل سلوكه هو ١٥/٥= ٣ استجابات في الدقيقة الواحدة. وهذه الطريقة تعطينا صورة دقيقة عن مهارة الطالب حتى لو لم تكن فترات الملاحظة المختلفة متساوية.

٣.نسبة حدوث السلوك:

هي حاصل تقسيم عدد مرات حدوث السلوك على العدد الكلي لفرص حدوث السلوك مضروبة بمائة.

فإذا أجاب الطالب عن ثماني مسائل بشكل صحيح من أصل عشر مسائل فان نسبة الاستجابات الصحيحة هي ٨/١٠ × ١٠٠ = ٨٠%

ولهذه الطريقة سلبيات وايجابيات فمن سلبياتها أنها لا توضح الفترة الزمنية التي حدث فيها السلوك المستهدف مما يجعل تحديد مهارة الطالب أمراً صعباً، أما إيجابياتها فهي طريقة مألوفة أكثر من طرق القياس الأخرى، ولهذا فهي تسهل عملية الاتصال بالآخرين فيما يتعلق بأداء الطالب وهي أيضاً طريقة جيدة تبسط الأعداد الكبيرة من الاستجابات.

ثانيا:الملاحظة المباشرة:

يحتاج المعالج أو المرشد إلى ملاحظة السلوك مباشرة أثناء حدوثه وذلك لان معظم السلوكات لا تترك أثاراً دائمة والأمثلة على ذلك كثيرة منها:إيذاء الآخرين، عدم الانتباه، الخروج من المقعد، الإجابات اللفظية، إحداث الفوضى في الصف، العدوان...الخ.

ومن طرق قياس السلوك المباشر:

١.تسجيل تكرار السلوك:

هو تسجيل عدد المرات التي يحدث فيها السلوك في فترة زمنية معينة، وعلى الملاحظ أن يحدد طول فترة الملاحظة وتسجيل السلوك مباشرة عند حدوثه.

وتستخدم هذه الطريقة عندما يكون الهدف زيادة معدل حدوث سلوك مرغوب به أو تقليل سلوك غير مرغوب فيه، وتكون غير مناسبة إذا كان السلوك يستمر لفترة طويلة جداً مثل تسجيل عدد المرات التي يمص فيها الطفل إبهامه.

٢.تسجيل مدة حدوث السلوك:

تستخدم هذه الطريقة عندما يكون المعالج أو المرشد مهتماً بمعرفة طول الفترة الزمنية التي يستمر فيها السلوك بالحدوث، وهي طريقة مناسبة لقياس السلوك الذي يحدث كثيراً أو الذي تتغير مدة حدوثه من وقت لأخر.

وعادة ما يقوم الملاحظ بحساب مدة السلوك وذلك من خلال المعادلة التالية:

نسبة الحدوث = (مدة السلوك ÷ مدة الملاحظة) × ١٠٠.

إن تسجيل مدة حدوث السلوك هي الطريقة المناسبة عندما يكون الهدف معرفة مدة بكاء الطفل عند وضعه في السرير أو المدة الزمنية التي يقضيها الطالب خارج مقعده أو المدة التي يقضيها الطالب في تأدية واجبه المدرسي.

مثال:

طالب يقضي ساعتين في اليوم لتأدية واجبه المدرسي، ومدة الملاحظة التي استغرقها الملاحظ هي أربع ساعات فتكون نسبة حدوث السلوك هي:

(٢÷ ٤) × ١٠٠ = ٥٠ %

٣.تسجيل الفواصل الزمنية:

أي تقسيم فترة الملاحظة الكلية إلى فترات زمنية جزئية متساوية وملاحظة حدوث أو عدم حدوث السلوك المراد دراسته في كل فترة زمنية جزئية.

كما علينا تحديد الفاصل الزمني المناسب ويعتمد ذلك على تكرار السلوك ومدة حدوثه ومقدرة الملاحظ على ملاحظة وتسجيل السلوك.

فإذا كان السلوك يحدث بشكل متكرر ولمدة قصيرة نستخدم فواصل زمنية قصيرة مثل (الثواني) وإذا كان السلوك لا يحدث بشكل متكرر ولكن يحدث لمدة طويلة فنستخدم فواصل زمنية طويلة مثل (الدقائق)، ومن عيوب هذه الطريقة أنها لا تعطينا صورة واضحة وكاملة عن السلوك المراد دراسته.

٤.تسجيل العينات الزمنية اللحظية:

وهي ملاحظة حدوث أو عدم حدوث السلوك أثناء عينات زمنية لحظية، ويقوم الملاحظ بتقسيم فترة الملاحظة الكلية إلى فواصل زمنية قصيرة متساوية كما في الطريقة السابقة، والاختلاف بين الطريقتين هو أن الملاحظ يسجل حدوث السلوك أو عدم حدوثه فقط عند الانتهاء من كل فاصل زمني وليس ملاحظة السلوك باستمرار أثناء كل وحدة زمنية كما في الطريقة السابقة.

نسبة الاتفاق بين الملاحظين:

بما أن الملاحظ إنسان معرض للخطأ والنسيان ويتأثر سلوكه بعوامل عديدة لذا يجب التأكد من أن المعلومات التي يجمعها تتصف بالثبات وذلك من خلال تكليف شخص أخر للقيام بملاحظة السلوك نفسه في فترة الملاحظة نفسها، حيث يتم تحديد نسبة الاتفاق بين الملاحظين من خلال مقارنة المعلومات التي جمعها الملاحظ الأول بالمعلومات التي جمعها الملاحظ الثاني.

ويجب التحقق من ثبات المعلومات التي يتم جمعها مرة أو مرتين في كل مرحلة من مراحل الدراسة، كما أن طريقة حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين تعتمد على طريقة القياس المستخدمة، فإذا كانت طريقة القياس هي تسجيل تكرار السلوك فإننا نجد نسبة الاتفاق بين الملاحظين كما يلي:

نسبة الاتفاق =(العدد الأصغر ÷ العدد الأكبر) × ١٠٠

مثال:

إذا أفاد الملاحظ الأول أن السلوك المستهدف حدث ٣٠ مرة خلال فترة الملاحظة بينما أفاد الملاحظ الثاني بأنه حدث ٢٥ مرة فان نسبة الاتفاق بينهما هي:

نسبة الاتفاق =(٢٥ ÷ ٣٠)× ١٠٠ = ٨٣ %

أما إذا أراد الباحث نفسه قياس مدة حدوث السلوك فان نسبة الاتفاق بين الملاحظين تحسب على النحو التالي:

نسبة الاتفاق = (المدة الأقصر ÷ المدة الأطول) × ١٠٠

مثال:

إذا أفاد الملاحظ الأول أن مدة حدوث السلوك استغرقت ١٢ دقيقة وأفاد الملاحظة الثاني أن مدة السلوك استغرقت ١٥ دقيقة فتكون نسبة الاتفاق بينهما على النحو التالي:

نسبة الاتفاق = (١٢ ÷ ١٥) × ١٠٠ = ٨٠ %

أما بالنسبة لتسجيل الفواصل الزمنية والعينات الزمنية اللحظية فان نسبة الاتفاق بين الملاحظين تحسب على النحو التالي:

نسبة الاتفاق = (عدد المرات التي اتفقوا فيها ÷ عدد المرات التي اتفقوا فيها + عدد المرات التي اختلفوا فيها) × ١٠٠

مصادر الخطأ في الملاحظة المباشرة:

ترجع مصادر الخطأ في الملاحظة عند الكثير من الباحثين إلى الأسباب التالية:

١.رد الفعل:

ويقصد به أن الشخص المراد قياس سلوكه سيكون له ردود فعل مختلفة في حال وجود أشخاص يلاحظون سلوكه عنه في حالة عدم وجود ملاحظين لسلوكه، ويتأثر رد الفعل بالعوامل التالية:

أ.درجة تقبل السلوك:

إذا عرف الشخص بأن سلوكه مراقب من قبل شخص أخر فانه سيزيد من درجة تقبل ذلك السلوك على نحو يكون مقبولاً اجتماعياً ويقلل من السلوك غير المقبول به اجتماعياً.

ب.خصائص الشخص الملاحظ:

إن الأطفال لا يتأثرون بوجود ملاحظين إلى الدرجة نفسها التي يتأثر بها الراشدون وكذلك فان الأفراد الواثقين من أنفسهم والذين لا يتأثرون بوجود أشخاص آخرين حولهم أقل تأثراً بالملاحظة المباشرة من الأشخاص الذين لا يملكون تلك الصفات.

ج.درجة وضوح الملاحظة:

تشير الدراسات أنه كلما كانت الملاحظة أكثر وضوحاً فان حدوث رد الفعل لدى الشخص الملاحظ تكون أكثر.

د.خصائص الشخص الملاحِظ:

إن خصائص الشخص الملاحِظ قد تزيد من رد الفعل لدى الشخص الملاحَظ، فالعمر والجنس والمظهر وأسلوب التعامل وكيفية الدخول إلى مكان الملاحظة كلها عوامل تؤثر على رد فعل الشخص، لذا يجب على الملاحِظ إخفاء هويته بمعنى أن لا تكون الملاحظة اقتحامية.

٢.نزعة الملاحظ نحو تغيير التعريفات الأصلية:

إن نزعة الملاحظين نحو تغيير التعريف الأصلي للسلوك قد تؤدي بهم إلى الإقلال أو الإكثار من التزامهم بالمعايير التي يحتكمون إليها عند تسجيل حدوث أو عدم حدوث السلوك، مما يؤثر على صدق المعلومات لذا لا بد من تدريب الملاحظين قبل البدء بجمع المعلومات عن السلوك المستهدف وتعريفهم بالسلوك تعريفاً موضوعياً وبطرق الملاحظة المستخدمة.

٣.درجة تعقيد نظام الملاحظة:

تعتمد درجة صعوبة أو سهولة نظام الملاحظة المستخدم على عوامل عديدة منها عدد الأشخاص الذين ستتم ملاحظتهم، وعدد السلوكات التي ستلاحظ، ومدة الملاحظة وغيرها، وكلما كان نظام الملاحظة أكثر تعقيداً كلما كانت المعلومات أقل صدقية، لذلك ينصح بتقليل عدد السلوكات المطلوب ملاحظتها وتعريف السلوك المستهدف وتقصير مدة الملاحظة.

٤.توقعات الملاحظ والتغذية الراجعة:

تشير الدراسات إلى أن الشخص الذي يبحث عن التغيير في السلوك أكثر قابلية لإيجاده من الشخص الذي ليس لديه توقعات معينة.

فإذا توقع الملاحِظ أن التعزيز الايجابي سيعمل على زيادة السلوك فان هذا التوقع قد يؤثر في نوعية المعلومات التي يجمعها، كذلك فالتغذية الراجعة تلعب دوراً مهماً بالنسبة للأشخاص الذين يقومون بالملاحظة.

والمبدأ العام هو عدم الإفصاح للملاحظين عن أهداف الدراسة أو النتائج المتوقعة من المعالجة وعدم مناقشة طبيعة التغيرات الحاصلة في السلوك أثناء الدراسة.

الفصل الرابع

أساليب تعديل السلوك

١.التعزيز	٢١.اتخاذ القرارات
٢.العقاب	٢٢.ضبط الذات
٣.الإطفاء	٢٣.وقف الأفكار
٤.التعميم	٢٤.حل المشكلات
٥.التمييز	٢٥.التدريب على التعليم الذاتي
٦.التشكيل	٢٦.التحصين ضد الضغوط
٧.التسلسل	٢٧.التعاقد السلوكي
٨.التلقين	٢٨.الكرسي الخالي
٩.السحب التدريجي أو التلاشي	٢٩.الإرشاد باللعب
١٠.تقليل الحساسية التدريجي	٣٠.تكلفة الاستجابة
١١.العلاج بالتنفير	٣١.الإقصاء
١٢.المعالجة بالإفاضة	٣٢.التصحيح الزائد
١٣.توكيد الذات	٣٣.الاسترخاء
١٤.الممارسة السالبة	٣٤.التفريغ الانفعالي
١٥.الكف المتبادل	٣٥.الواقعية
١٦.النمذجة	٣٦.مهارات التعايش
١٧.لعب الأدوار	٣٧.الإرشاد المختصر
١٨.القراءة	٣٨.الإشباع
١٩.استخدام الأنشطة	٣٩.الإرشاد الديني
٢٠.الإرشاد بإتاحة المعلومات للمسترشد	

الأساليب المستخدمة في تعديل السلوك:

تهدف أساليب تعديل السلوك إلى تحقيق تغيرات في سلوك الفرد، لكي يجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر ايجابية وفاعلية، وهنا سأعرض بعض الأساليب التي يمكن استخدامها في تعديل السلوك لدى الطلبة وتتمثل في:-

١. التعزيز: Reinforcement

وهو إثابة الطالب على سلوكه السوي، بكلمة طيبة أو ابتسامة عند المقابلة أو الثناء عليه أمام زملائه أو منحه هدية مناسبة، أو الدعاء له بالتوفيق والفلاح أو إشراكه في رحلة مدرسية مجانا أو الاهتمام بأحواله... الخ مما يعزز هذا السلوك ويدعمه ويثبته ويدفعه إلى تكرار نفس السلوك إذا تكرر الموقف.

كما يمكن استخدام هذا الأسلوب في علاج حالات كثيرة مثل النشاط الحركي الزائد، الخمول، فقدان الصوت، الانطواء، العدوان ....وغيرها.

أنواع المعززات:

أولا:المعززات الغذائية:

لقد أوضحت مئات الدراسات خاصة في مجال تعديل سلوك الأطفال المعاقين أن المعززات الغذائية ذات أثر بالغ في السلوك إذا ما كان إعطاؤها للفرد متوقفاً على تأديته لذلك السلوك، والمعززات الغذائية تشمل كل أنواع الطعام والشراب التي يفضلها الفرد.

ويترتب على استخدام المعززات مشكلات عديدة حيث يعترض الكثيرون على استخدامها إذ ليس مقبولاً أن يجعل تعديل السلوك مرهون بحصول الفرد على ما يحبه من الطعام والشراب من أجل قيامه بتأدية السلوكات التي يهدف إليها البرنامج العلاجي.

كما أن إحدى المشكلات الأساسية التي تواجه المعالج عند استخدام المعززات الغذائية تتمثل في مشكلة الإشباع والتي تعني أن المعزز يفقد فعاليته نتيجة استهلاك الفرد كمية كبيرة منه وبالإمكان التغلب على هذه المشكلة من خلال:-

أ.استخدام أكثر من معزز واحد.

ب.تجنب إعطاء كميات كبيرة من المعزز نفسه.

ت.إقران هذه المعززات بمعززات اجتماعية.

ثانياً:المعززات المادية:

تشمل المعززات المادية الأشياء التي يحبها الفرد (كالألعاب، القصص، الألوان، الأفلام، الصور، الكرة، نجوم، شهادة تقدير، أقلام، دراجة... الخ) وبالرغم من فعالية هذه المعززات إلا أن هناك من يعترض على استخدامها ويقول أن تقديم معززات خارجية للفرد مقابل تأديته للسلوك المطلوب منه يعتبر رشوة من قبل المعالج أو المُعدل.

ثالثاً:المعززات الرمزية:

وهي رموز قابلة للاستبدال وهي أيضا رموز معينة (كالنقاط أو النجوم أو الكوبونات أو الفيش ...الخ) يحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المقبول المراد تقويته ويستبدلها فيما بعد بمعززات أخرى.

رابعاً:المعززات النشاطية:

هي نشاطات محددة يحبها الفرد عندما يسمح له بالقيام بها حال تأديته للسلوك المرغوب به وتتمثل المعززات النشاطية بـ:

-الاستماع إلى القصص.

-مشاهدة التلفاز لحضور البرامج المفضلة لديه بعد الانتهاء من تأدية الوظيفة المدرسية.

- السماح له بالخروج مع أصدقائه بعد أن يقوم بترتيب غرفته.

- زيادة فترات الاستراحة.

-المشاركة في الحفلات المدرسية.

- ممارسة الألعاب الرياضية.

-الاشتراك في مجلة الحائط في المدرسة.

-الرسم.

- القيام بدور عريف الصف.

-مساعدة بعض الطلاب في أعمالهم المدرسية.

-دق جرس المدرسة.

- المشاركة في النشاطات الترفيهية كالأرجوحة.

-الذهاب إلى الملاهي والحدائق العامة.

-زيارة الأقارب.

خامساً:المعززات الاجتماعية:

للمعززات الاجتماعية التي يقوم بها المعلم ايجابيات كثيرة جداً منها أنها مثيرات طبيعية ويمكن تقديمها بعد السلوك مباشرة ونادراً ما يؤدي استخدامها إلى الإشباع ومن الأمثلة على المعززات الاجتماعية ما يلي:

- الابتسام والثناء والانتباه والتصفيق.

- التربيت على الكتف أو المصافحة.

- التحدث ايجابياً عن الطالب أمام الزملاء والمعلمين أو الأقارب والأصدقاء.

- نظرات الإعجاب والتقدير.

- التعزيز اللفظي كقول:أحسنت، عظيم، انك ذكي فعلاً، فكرة رائعة، هذا عمل ممتاز.

- الجلوس بجانب الطالب أثناء مشاركته في الرحلة.

- عرض الأعمال الجيدة أمام الصف.

- تعيين الطالب عريفاً للصف.

- إرسال شهادة تقدير لولي أمر الطالب.

أما العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز فمنها:

١.فورية التعزيز:

إن أحد أهم العوامل التي تزيد من فعالية التعزيز هو تقديمه مباشرة بعد حدوث السلوك كأن يعطى الطفل لعبة اليوم لأنه أدى واجبه المدرسي بالأمس قد لا يكون ذا أثر كبير.

إن التأخير في تقديم المعزز قد ينتج عنه تعزيز سلوكيات غير مستهدفة لا نريد تقويتها، قد تكون حدثت في الفترة الواقعة بين حدوث السلوك المستهدف وتقديم المعزز، فعندما لا يكون من الممكن تقديم المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك المستهدف فانه ينصح بإعطاء الفرد معززات وسيطية كالمعززات الرمزية أو الثناء بهدف الإيحاء للفرد بأن التعزيز قادم.

٢.ثبات التعزيز:

يجب أن يكون التعزيز على نحو منظم وفق قوانين معينة يتم تحديدها قبل البدء بتنفيذ برنامج العلاج وأن نبتعد عن العشوائية، كما أن من المهم تعزيز السلوك بتواصل في مرحلة اكتساب السلوك وبعد ذلك في مرحلة المحافظة على استمرارية السلوك فإننا ننتقل إلى التعزيز المتقطع.

٣.كمية التعزيز:

يجب تحديد كمية التعزيز التي ستعطى للفرد وذلك يعتمد على نوع المعزز، فكلما كانت كمية التعزيز أكبر كانت فعالية التعزيز أكثر، إلا أن إعطاء كمية كبيرة جداً من

المعزز في فترة زمنية قصيرة قد يؤدي إلى الإشباع، والإشباع يؤدي إلى فقدان المعزز لقيمته ،لهذا علينا استخدام معززات مختلفة لا معزز واحد.

٤.مستوى الحرمان – الإشباع:

كلما كانت الفترة التي حرم فيها الفرد من المعززات طويلة كان المعزز أكثر فعالية، فمعظم المعززات تكون أكثر فعالية عندما يكون مستوى حرمان الفرد منها كبيراً نسبياً.

٥.درجة صعوبة السلوك:

كلما ازدادت درجة تعقيد السلوك، أصبحت الحاجة إلى كمية كبيرة من التعزيز أكثر، فالمعزز ذو الأثر البالغ عند تأدية الفرد لسلوك بسيط قد لا يكون فعالاً عندما يكون السلوك المستهدف سلوكاً معقداً أو يتطلب جهداً كبيراً.

٦.التنويع:

إن استخدام أنواع مختلفة من المعزز نفسه أكثر فعالية من استخدام نوع واحد منه ،فإذا كان المعزز هو الانتباه إلى الطالب فلا تقل له مرة بعد الأخرى "جيد ،جيد ،جيد" ولكن قل أحسنت وابتسم له وقف بجانبه ،وضع يدك على كتفه ...الخ.

٧.التحليل الوظيفي:

يجب أن يعتمد استخدامنا للمعززات إلى تحليلنا للظروف البيئية التي يعيش فيها الفرد ودراسة احتمالات التعزيز المتوفرة في تلك البيئة لان ذلك:

أ.يساعدنا على تحديد المعززات الطبيعية.

ب.يزيد من احتمال تعميم السلوك المكتسب والمحافظة على استمرايته.

٨.الجدّة:

عندما يكون المعزز شيئاً جديداً فانه يكسبه خاصية، لذا ينصح بمحاولة استخدام أشياء غير مألوفة قدر الإمكان.

٢. العقاب: punishment

وهو إخضاع الطالب إلى نوع من العقاب بعد الإتيان باستجابة معينة، فالطالب إذا ناله العقاب كلما اعتدى أو أذى الآخرين نفسيا أو جسديا كفّ عن ذلك العدوان، وهنا يقوم المرشد أو المعلم باستخدام أسلوب من أساليب العقاب:اللوم الصريح والتوبيخ، التهديد والوعيد، إيقافه على الحائط ومنعه من ملاحظة الآخرين، عزله في غرفة خاصة لفترة من الزمن، عدم مغادرة مقعده دون إذن، منعه من الاشتراك في النشاط الذي يميل اليه... الخ.

ويستحسن أن يستخدم هذا الأسلوب بعد استنفاذ الأساليب الايجابية، فقد ثبت ان العقاب يؤدي إلى انتقاص السلوك غير المرغوب أسرع مما تحدثه الأساليب الأخرى، فهو يؤدي إلى توقف مؤقت للسلوك المعاقب، ويؤدي إيقاف العقاب إلى ظهور السلوك مرة أخرى.

أي أن العقاب لا يؤدي إلى تعلم سلوك جديد مرغوب ولكنه يكف السلوك غير المرغوب مؤقتا، إلا أنه يتعين عند استخدام هذا الأسلوب تحديد محكات العقاب وإعلانها مقدماً، وقد ثبت كذلك أن هناك آثاراً للعقاب البدني خاصة منها القلق المعمم، الانزواء، العناد، العدوان، الخوف من التحدث أمام الناس ...الخ ولا ينصح المرشد باستخدامها كونها تسبب حواجز نفسية بينه وبين الطلاب،لا يراجعونه أو يتعاونون معه،وقد ورد عن أبي مسعود البدري رضي الله عنه أنه قال :" كنت أضرب غلاماً لي بالسوط ،فسمعت صوتاً من خلفي (اعلم أبا مسعود) فلم أفهم الصوت من الغضب،فلما دنا مني إذا هو رسول الله صلى الله عليه وسلم ،فإذا هو يقول:اعلم أبا مسعود أن الله أقدر عليك منك على هذا الغلام ،فقلت :يا رسول الله هو حُرّ لوجه الله،فقال:أما لو لم تفعل للفحتك النار،أو لمستك النار" رواه مسلم وغيره.

حسنات العقاب:

١.الاستخدام المنظم للعقاب يساعد الفرد على التمييز بين ما هو مقبول وما هو غير مقبول.

٢.يؤدي استخدام العقاب بشكل فعال إلى إيقاف أو تقليل السلوكيات غير التكيفية بسرعة.

٣.معاقبة السلوك غير المقبول يقلل من احتمال تقليد الآخرين له.

سيئات العقاب:

١.قد يولد العقاب خاصة عندما يكون شديداً العدوان والعنف والهجوم المضاد.

٢.لا يشكل سلوكيات جديدة بل يكبح السلوك غير المرغوب به فقط بمعنى أخر يعلم العقاب الشخص ماذا لا يفعل ولا يعلمه ماذا يفعل.

٣.يولد حالات انفعالية غير مرغوب بها كالبكاء والصراخ والخنوع مما يعيق تطور السلوكيات المرغوب بها.

٤.يؤثر سلبياً على العلاقات الاجتماعية بين المعاقِب والمعاقَب أي يصبح المعلم الذي يستخدم العقاب بكثرة في نهاية المطاف شيئاً منفراً للطالب.

٥.يؤدي إلى تعود مستخدمه عليه، فالعقاب يعمل عادة على إيقاف السلوك غير المرغوب به بشكل مباشر وهذا يعمل بدوره كمعزز سلبي لمستخدمه.

٦.يؤدي إلى الهروب والتجنب، فالطالب قد يتمارض ويغيب عن المدرسة إذا ما اقترن ذهابه إليها بالعقاب المتكرر وقد يتسرب الطالب من المدرسة إذا كان العقاب شديداً أو متكرراً، كما يتعلم الطالب سلوك الغش في الامتحان وغيرها من السلوكيات غير المقبولة.

٧.يؤدي إلى خمود عام في سلوكيات الشخص المُعاقب، وقد تقلل معاقبة المعلم للطالب على إجابته غير الصحيحة عن السؤال وعزوفه عن المشاركة في النشاطات الصفية بسبب الخوف من العقاب.

٨.تشير البحوث العلمية إلى أن نتائج العقاب غالباً ما تكون مؤقتة، فالسلوك يختفي بوجود المثير العقابي ويظهر في غيابه.

٩.يؤثر العقاب بشكل سلبي على مفهوم الذات لدى الشخص المُعاقب ويحد من التوجيه الذاتي لديه خاصة إذا حدث بشكل دائم ولم يصاحبه تعزيز للسلوك المرغوب فيه.

١٠.يؤدي إلى النمذجة السلبية فالمعلم الذي يستخدم العقاب الجسدي مع الطالب يقدم نموذجاً سلبياً سيقلده الطالب، فعلى الأغلب أن يلجأ الطالب إلى الأسلوب نفسه في التعامل مع زملائه الآخرين.

١١.قد ينتهي العقاب بالإيذاء الجسدي للمُعاقب كجرحه أو كسر يده أو إحداث إعاقة جسمية... الخ.

٣. الإطفاء: Extinction

الإطفاء هو التوقف عن الاستجابة نتيجة توقف التدعيم، ويقوم هذا الأسلوب على انصراف المرشد أو المعلم عن الطالب حين يخطيء وعدم التعليق عليه أو لفت النظر إليه وغض النظر عن بعض تصرفاته كما يمكن التنسيق مع طلاب الصف لإهمال بعض تصرفاته لمدة محددة وعدم الشكوى منه، والثناء عليه حين يحسن التصرف ويعدل السلوك، فقد يحدث أن يزيد الطالب من الثرثرة لجلب الانتباه إليه، إلا أن التجاهل المتواصل يؤدي إلى كفه، ويمكن استخدامه بفعالية ونجاح عندما يكون هدف الطالب من سلوكه تحويل الانتباه إليه ولفت النظر إليه مثل نوبات الغضب والمشاكل السلوكية داخل الصف.

ومن أجل زيادة احتمال نجاح الإطفاء نحتاج إلى أخذ النقاط التالية بعين الاهتمام:

١.تحديد معززات الفرد وذلك من خلال الملاحظة المباشرة.

٢.الاستخدام المنظم لإجراءات تعديل السلوك لما لذلك من أهمية قصوى في نجاح الإجراء.

٣.تحديد المواقف التي سيحدث فيها الإطفاء وتوضيح ذلك للفرد قبل البدء بتطبيق الإجراء.

٤.الإطفاء حتى لو استخدم بمفرده إجراء فعال لتقليل السلوك ويكون أكثر فعالية إذا عملنا على تعزيز السلوكيات المرغوبة في الوقت نفسه.

٥.التأكد من أن الأهل والزملاء والمعلمين ...الخ سيساهمون في إنجاح الإجراء وذلك بالامتناع عن تعزيز الفرد أثناء خضوع سلوكه غير المرغوب للإطفاء، فتعزيز السلوك ولو مرة واحدة أثناء خضوعه للإطفاء سيؤدي إلى فشل الإجراء أو التقليل من فعاليته.

وتتوقف سرعة اختفاء السلوك عند إخضاعه للإطفاء على عدة عوامل منها:

١.كمية التعزيز التي حصل عليها الفرد في الماضي "فكلما كانت كمية التعزيز أقل كلما كان اختفاء السلوك أبطأ".

٢.السلوك الذي يخضع لجدول تعزيز متقطع يبدي مقاومة أكبر للإطفاء من السلوك الذي يخضع لجدول تعزيز متواصل.

٣.درجة الحرمان من المعزز فالشخص الذي حرم من المعزز لفترة طويلة نسبياً دون الحصول على المعزز يبدي مقاومة أكبر للإطفاء من الشخص الذي حصل على معزز فترة طويلة قبل خضوعه للإطفاء.

٤.في بعض الأحيان تظهر ما يسمى بظاهرة " الاستعادة التلقائية" وهي ظهور السلوك من جديد بعد اختفائه ولا يعطي معالج السلوك اهتماماً كبيراً لهذه الظاهرة لان سرعان ما تزول إذا تم تجاهلها.

٤. التعميم: Generalization

نستخدم التعميم عندما يمتد أثر تعزيز سلوك ما إلى ظروف أخرى غير التي حدث فيها التدريب أي أن يمتد على مواقف أو سلوكيات أخرى.

وهناك نوعان من التعميم هما : **تعميم المثير** ويعني انتقال أثر التعلم من الوضع الذي تم تعديل أو تشكيل السلوك فيه إلى الأوضاع الأخرى المشابهة والثاني **تعميم الاستجابة** أي انتقال أثر التعلم من استجابة تم تعديلها أو تشكيلها إلى الاستجابات الأخرى المماثلة مثل إلقاء التحية يقابلها استجابة أخرى كالابتسامة أو المصافحة.

كما أن للتعميم أهمية كبيرة في تفسير انتقال أثر التعلم إلى مواقف واستجابات أخرى له أيضاً أهمية علاجية تحقق هدف المرشد المتمثل في نقل المسترشد أثر التدريب إلى مشكلات ومواقف أخرى خارج مكتب الإرشاد وإلى استجابات أخرى تكمل الاستجابات التي تعلمها المسترشد من الموقف الإرشادي.

ومثال على ذلك " إذا أساء لك شخص من عائلة ما فإنك تعمم ذلك على كل أفراد العائلة".

٥. التمييز: Discrimination

يعرف التمييز على أنه عملية تعلم وهو الفرق بين المثيرات والأشياء والأحداث المتشابهة والاستجابة للمثير المناسب، وتقتصر الاستجابة فيه على بعض المواقف والمثيرات فقط ويحدث ذلك بفعل التعزيز التفاضلي والذي يشمل تعزيز السلوك في موقف ما وإطفائه في مواقف أخرى.

وفي مجال الإرشاد فإن التدريب على السلوك التوكيدي يقوم على أساس استخدام مهارات التمييز لدى المسترشدين كجزء من عملية الإرشاد حتى يتم تدريبهم على

التعرف على المؤشرات المختلفة من المواقف المتنوعة والتي تستدعي استخدام مهارات السلوك التوكيدي.

والتمييز لا يقتصر على تشجيع السلوك بوجود مثير واحد وإنما بوجود مثيرات متعددة وليس بوجود مثير مبسط وإنما بوجود مثيرات معقدة، فالمفاهيم المعقدة تتطور أيضاً بفعل التمييز، والطريقة الإجرائية في التمييز ذات أهمية كبيرة عندما يلاحظ وجود إخفاق في التمييز، وحينئذ نحتاج إلى تدريب المسترشد على أن يتعلم أن يستجيب لأفضل المثيرات التي يتوقع معها تعزيز السلوك.

مثال على ذلك: -

" تعليم التلميذ أن الكتابة على الدفتر شيء مقبول بينما الكتابة على الجدران شيء غير مقبول".

٦.التشكيل:Shaping

يعد التشكيل أسلوباً هاماً في الإرشاد وبصفة خاصة عندما ينصب اهتمام المرشد على إكساب المسترشد سلوكيات جديدة، ويعرف التشكيل بأنه الإجراء الذي يشتمل على التعزيز الايجابي المنظم للاستجابات التي تقترب شيئاً فشيئاً من السلوك النهائي بهدف إحداث سلوك لا يوجد حالياً، فتعزيز الشخص عند تأديته سلوكاً معيناً لا يعمل على زيادة احتمالية حدوث ذلك السلوك فقط ولكنه يقوي السلوكات المماثلة له أيضاً (Milles, ١٩٩٦).

والتشكيل لا يعني خلق سلوكات جديدة من لا شيء، فعلى الرغم من أن السلوك المستهدف نفسه لا يكون موجوداً لدى الفرد كاملاً إلا أنه غالباً ما لا يوجد له سلوكات قريبه منه،ولهذا يقوم المرشد أو المعالج بتعزيز السلوكات بهدف ترسيخها في ذخيرة

المسترشد وبعد ذلك يلجأ إلى التعزيز التفاضلي والذي يشتمل على تعزيز الاستجابة فقط،كلما أخذت تقترب أكثر فأكثر من السلوك المستهدف.

وعند استخدام هذا الإجراء يقوم المرشد أو المعالج في البداية بتحديد السلوك النهائي الذي يراد تعلمه وبعد ذلك يختار استجابة تشبه السلوك النهائي إلى حد ما، ويبدأ بتعزيز تلك الاستجابة بشكل منظم ويستمر بذلك إلا أن تصبح الاستجابة قريبة أكثر فأكثر من السلوك النهائي وتسمى عملية تشكيل السلوك على هذا النحو "بالتقارب التدريجي".

ومفتاح النجاح في عملية التشكيل يتمثل في كون التعزيز متوقفاً على تغيير السلوك على نحو تدريجي باتجاه السلوك النهائي وتجاهله (عدم تعزيزه) عندما ينحرف عن السلوك النهائي.

ويمكن استخدام هذا الإجراء مع مختلف الفئات العمرية في تعليمها سلوكات مختلفة كتأدية المهارات الحياتية والعناية بالذات، تنمية المهارات الاجتماعية والمهنية والحركية، مهارات الاتصال، سلوك التعاون الاجتماعي، الحضور إلى غرفة الصف، إكمال الواجبات المدرسية، إبقاء الطفل في مقعده، القراءة والكتابة والتحدث، تدريب الأطفال الصم على إخراج الحروف، وفي حالات اضطرابات النطق... الخ.

ومن الأمثلة أيضاً على تشكيل السلوك عندما نريد:

- تعليم الطفل كيف يرسم دائرة فإننا نستطيع تعزيزه عندما يحمل قلماً وورقة في البداية وبعد ذلك نعززه عندما يرسم أي خط، وبعدها نعززه فقط عندما يقترب الخط الذي يرسمه أكثر فأكثر من شكل الدائرة.

- أو تدريب الأطفال الصم على إخراج الحروف وكذلك حالات اضطرابات النطق، ففي البداية يقوم المعالج بتعزيز استجابة تقليد الصوت التي تصدر عن الطفل، وفي الخطوة الثانية فان الطفل يدرب على التمييز ويعزز المعالج الاستجابات الصوتية

لإخراج حرف من الحروف إذا حدث فقط في خلال خمس ثوان من نطق المعالج له، وفي الخطوة الثالثة فان الطفل يكافأ عند إصدار الصوت الذي أصدره المعالج وكلما كرر ذلك، أما في الخطوة الرابعة فان المعالج يكرر ما فعله في الخطوة الثالثة مع صوت أخر شبيه بالصوت الذي تم في الخطوة الثالثة.

فتشكيل السلوك إذا إجراء يشتمل على زيادة معايير التعزيز تدريجياً ابتداءً بالسلوك المدخلي (ما يستطيع المسترشد أن يفعله حالياً) وانتهاءً بالسلوك النهائي (السلوك الذي يراد الوصول إليه).

خطوات تشكيل السلوك:

١. تحديد السلوك النهائي الذي يراد الوصول إليه بدقة متناهية وذلك بهدف تعزيز التقارب التدريجي من السلوك المستهدف بشكل منظم ،وتجنب السلوكات التي لا علاقة لها بالسلوك المطلوب.

٢. تحديد وتعريف السلوك المدخلي:

يهدف تحديد وتعريف السلوك المدخلي إلى توضيح أين نريد الوصول ؟ وأن نعرف من أين نبدأ ؟ولقد اشرنا إلى أن التشكيل يستخدم لمساعدة المسترشد على اكتساب سلوك ليس لديه حالياً،لذا لا بد من اختيار استجابة قريبة منه لتعزيزها وتقويتها بهدف صياغة السلوك النهائي ،وتسمى تلك الاستجابة (بنقطة البداية أو السلوك المدخلي).

ويمكن تحديد السلوك المدخلي من خلال الملاحظة المباشرة للمسترشد لعدة أيام قبل البدء بعملية التشكيل لتحديد ما يستطيع عمله.

ويجب أن يتصف السلوك المدخلي بصفتين هما:-

- أن يحدث السلوك بشكل متكرر وذلك حتى تتوفر لنا الفرصة الكافية لتعزيزه وتقويته.
- أن يكون السلوك المدخلي قريباً من السلوك النهائي.

٣. اختيار معززات فعالة:

تتطلب عملية التشكيل من المسترشد تغيير سلوكه بشكل مستمر ليصبح قريباً أكثر من السلوك النهائي ولهذا لا بد من المحافظة على درجة عالية من الدافعية لديه، وهذا يتطلب اختيار المعززات المناسبة التي تزيد من دافعيته.

٤. وصف خطوات عملية تشكيل السلوك للمسترشد قبل أن يقوم باستجابات متتابعة لتشكيل السلوك بصورة كاملة وذلك بطريقة شفوية أو لفظية.

٥. الاستمرار في تعزيز السلوك المدخلي إلى أن يصبح معدل حدوثه مرتفعاً.

٦. الانتقال التدريجي من مستوى أداء إلى مستوى أخر:

ويعتمد ذلك على درجة إتقان المسترشد للسلوك المطلوب منه ومهاراته في أدائه بشكل جيد ،والقاعدة التي يجب إتباعها في تحديد المدة اللازمة للانتقال من خطوة إلى أخرى هي العمل على تعزيز الأداء من ثلاث إلى خمس مرات قبل الانتقال إلى المستوى الأخر،فتعزيز مستوى الأداء لمدة طويلة يعمل على ترسيخ ذلك النمط من السلوك مما سيجعل الانتقال إلى المستوى التالي أمراً صعباً،ومن ناحية أخرى فان تعزيز السلوك لفترة قصيرة يؤدي إلى اختفاء السلوك.

التطبيقات التربوية للتشكيل:

من التطبيقات التربوية الهامة للتشكيل في العملية التعليمية التعلمية "نظام التعليم المبرمج" الذي ينظم المحتوى ويقدم على شكل وحدات صغيرة متسلسلة منطقياً،

وتصاغ الأهداف المتوخاه من كل وحدة بدقة، ويستجيب المتعلم بشكل متكرر ويزود بتغذية راجعة فورية.

خصائص نظام التعليم المبرمج:

- ابتداء المتعلم بالوحدة التي تتناسب ومستوى أدائه الحالي.
- انتقاله من وحدة إلى أخرى حسب قدراته.
- تهيئة الظروف المناسبة للمتعلم لتطوير مهارات ومعارف معقدة وذلك من خلال استجابته الصحيحة بشكل منظم في البداية ومن ثم تعزيز استجابات أكثر تعقيداً.

٧.التسلسل: Chaining

هو الإجراء الذي نستطيع من خلاله مساعدة الفرد على تأدية سلسلة سلوكية وذلك بتعزيزه عند تأديته للحلقات التي تتكون منها تلك السلسلة على نحو متتالي.
ونادراً ما يتكون سلوك الإنسان من استجابة واحدة، فمعظم السلوكات الإنسانية إنما هي مجموعة من الاستجابات ترتبط ببعضها البعض من خلال مثيرات محددة وتنتهي بالتعزيز.
وفي تعديل السلوك تسمى الأجزاء الصغيرة التي تكوّن السلوك بالحلقات، وتتصل هذه الحلقات ببعضها البعض لتشكل ما يسمى" بالسلسلة السلوكية " ،فمعظم السلوكات المدرسية تتكون من سلسلة من السلوكات الفرعية المتدرجة التي يشكل كل منهما حلقة واحدة من السلوك.

وخلافاً لتشكيل السلوك الذي هو الإجراء الذي نستخدمه عندما لا يكون السلوك موجوداً في ذخيرة الفرد السلوكية، فالتسلسل يتعامل مع سلوكات موجودة لدى المسترشد ولكنها تحدث على شكل حلقات منفصلة وليس على شكل سلسلة متتالية منظمة.

فالسلسلة هي مجموعة من الحلقات تعمل فيها كل حلقة بوصفها مثيراً تمييزياً للاستجابة التي تليها، وبوصفها معززاً شرطياً للاستجابة التي تسبقها والعنصر الذي يحافظ على تماسك السلسلة هو التعزيز الذي يحدث في نهايتها.

ومن الأمثلة على أسلوب التسلسل:-

- ارتداء الملابس صباحاً:

فعملية ارتداء الملابس تتألف من خمس مكونات سلوكية مفردة مثل:ارتداء الملابس الداخلية، ارتداء البنطلون، ارتداء القميص، ارتداء الجوارب، لبس الحذاء.

- المثال الذي قدمه (فوكس) لتوضيح الاستجابات والمثيرات التي تشتمل عليها سلسلة سلوكية مألوفة وهي الدخول إلى مطعم لتناول الطعام وهي على النحو التالي:

يرى إشارة المطعم (مثير تمييزي)

يتجه إلى المطعم (استجابة)

باب المطعم (مثير تمييزي)

يدخل المطعم (استجابة)

العامل:تفضل من هنا لو سمحت (مثير تمييزي)

يطلب الأكل (استجابة)

العامل يحضر الطعام (مثير تمييزي)

يأكل (استجابة)

طعام لذيذ (تعزيز)

ويستند التسلسل إلى تحليل المهارات التي هي تجزئة المهمة المطلوبة من الشخص إلى الحلقات الصغيرة التي تتكون منها وترتيبها على شكل متسلسل اعتماداً على موقع كل من هذه الحلقات في السلسلة وبعد ترتيب الاستجابة نقوم بعملية الاستجابة الأولى ثم الثانية فالثالثة ... الخ إلى أن يؤدي المسترشد السلسلة كاملة.
وإذا تبين أنه غير قادر على تأدية إحدى حلقات السلسلة نقوم بتشكيلها، وفي هذا النموذج يكون التركيز على المهمة التي سيقوم بها المسترشد لا على قدراته الداخلية. فتحليل المهارات يتعامل مع استجابات يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل مباشر،وهي احد أهم المباديء الأساسية التي تقوم عليها التربية الخاصة.

الفرق بين التشكيل والتسلسل:

- **في التشكيل**: نبدأ بأول خطوة ونعززها ثم ننتقل إلى الخطوة الثانية حيث يقوم المسترشد بالخطوتين ثم نعزز الخطوة الأخيرة وهكذا أي أننا ننتقل إلى اتجاه متقدم إلى الأمام.
- **في التسلسل**:فان أخر خطوة هي التي تعزز دائماً، كما أن التتابع يسير إلى الوراء من الخطوة الأخيرة إلى الخطوة الأولى مع المحافظة على التعزيز أخر خطوة فقط.

٨. التلقين: Prompting

التلقين هو مؤشر أو تلميح يجعل احتمال الاستجابة الصحيحة أكثر حدوثاً وهو أيضاً إجراء يشتمل على الاستخدام المؤقت لمثيرات تمييزية إضافية بهدف زيادة احتمالية تأدية الفرد للسلوك المستهدف وهو طريقة ملائمة لتشجيع الفرد على إظهار السلوك المطلوب بالسرعة الممكنة بدلاً من الانتظار إلى أن يقوم هو نفسه به تلقائياً.

إن الأحداث التي تساعد على بدء الاستجابة تعتبر تلقينات، فالتلقينات إذاً تسبق الاستجابة وعندما ينتج عن التلقين استجابة فإنه يتبعها تعزيز وعندما تؤدي التلقينات إلى استجابات تتلقى تعزيزاً فإن هذه التلقينات تصبح مثيراً فارقاً أو مثيراً مميزاً (م ف) فمثلاً عندما يطلب الأب من ابنه أن يعود من المدرسة مبكراً ويلتزم الطفل بقول أبيه فإنه يلقى امتداحاً فإن طلب الأب (تعليماته) هي مثيرٌ مميزٌ (م ف) فالتعليمات التي أصدرها الأب تشير إلى أن هناك احتمال لوجود التعزيز عندما يتم الالتزام بالتعليمات.

وكقاعدة عامة فإنه عندما يسبق التلقين تعزيز الاستجابة فإن التلقين يصبح مثيرا مميزاً (فارقاً) ويمكن أن يضبط السلوك بفاعلية.

إن استخدام التلقينات يزيد من احتمال حدوث الاستجابة وبينما تتشكل الاستجابة كلما تم تعلمها بسرعة ويكون الهدف النهائي عادة الحصول على الاستجابة النهائية في غياب الملقنات ويمكن سحب الملقنات بالتدريج مع تقدم التدريب.

وهناك ثلاثة أنواع من التلقين هي: -

١- التلقين اللفظي: -

هو عبارة عن وسيلة تلقينية وتعليمات لفظية ينبغي أن تكون واضحة ويجب التأكد من تنفيذها حيث أن التعليمات تستمد قوتها في تأثيرها على السلوك من خلال النتائج التي تترتب على تنفيذها ومن الأمثلة على التلقين اللفظي قول المعلم للطالب

أقرأ صفحة ٢١ وقول الأم لابنها قل بسم الله عندما تأكل أو قل سبحان الله وبحمده وغيرها الكثير.

٢- التلقين الإيمائي: -

وهو تلقين يتم من خلال النظر أو الإشارة إلى اتجاه معين أو بأسلوب معين أو رفع اليد وغيرها فوضع الشخص يده على فمه مؤشر على السكوت وعدم الكلام وحركات مدرب الكاراتيه للمتدربين هي مثال للتلقين الإيمائي.

٣- التلقين الجسدي: -

عبارة عن لمس الآخرين جسدياً بهدف مساعدتهم على تأدية سلوك معين ويمكن استخدامه بعد فشل الفرد في الاستجابة للتلقين اللفظي أو الإيمائي وهو مفيد في تعلم المهارات الحركية وبعض السلوكيات اللفظية التي تتطلب التوجيه اليدوي وغالباً ما يستخدم التلقين الجسدي مع إجراءات أخرى مثل التعليمات والتعزيز والتقليد ويستخدم أيضاً لتعليم الفرد مهارات تقليد النماذج والتدريب على إتباع التعليمات المختلفة ومن الأمثلة على التلقين الجسدي : -

- استخدام معلمة الروضة للطفل لتدريبه على الكتابة الصحيحة.
- أو استخدام اليد في تدريب الطفل على الطباعة أو الآلة الموسيقية.

وهناك مبادئ يجب مراعاتها عند استخدام التلقين الجسدي تتمثل في: -

أ.تقديم التعزيز مباشرة بعد إنهاء الاستجابة الموجهة بنجاح.

ب.تنفيذ التلقين الجسمي بشكل تدريجي من الأسهل إلى الأكثر صعوبة.

ج.القيام بإخفاء التلقين الجسمي بشكل تدريجي بحيث تصبح المثيرات المناسبة هي التي تضبط السلوك في نهاية المطاف.

٩. السحب التدريجي أو التلاشي: Fading

هو أحد أساليب العلاج السلوكي الذي يعتمد على مبادئ الإشراط الإجرائي ويشتمل على تناول سلوك يحدث في موقف ما وجعل هذا السلوك يحدث في موقف أخر عن طريق التغيير التدريجي للموقف الأول إلى الموقف الثاني،، فقد يكون الطفل هادئاً ومتعاوناً في البيت ولكنه يكون خائفاً إذا وضع فجأة في غرفة الصف، ويمكن القضاء على مثل هذا الخوف عن طريق تقديم الطفل بالتدريج لمواقف تشبه غرفة الصف.

ولأسلوب السحب التدريجي أهمية كبيرة عندما يتعلم المسترشد سلوكيات جديدة من بيئة مقيدة مثل مشفى أو مؤسسة ثم ينتقل فجأة من هذه الأماكن إلى بيئة المنزل أو المجتمع مما قد ينتج معه فقدان الكثير من السلوكيات والمهارات التي اكتسبها، لذا من الأفضل أن يتم السحب التدريجي من بيئة العلاج إلى بيئة المنزل وذلك من خلال عمل تقريبات في جانب المثير أي البيئة نفسها.

١٠.تقليل الحساسية التدريجي

"Systematic Desensitization "

هو أحد الإجراءات العلاجية الفعالة التي كان جوزيف وولبي قد طوره في أواخر الخمسينات و تسمى أيضاً " بالتحصين التدريجي" و يشتمل هذا الإجراء على استخدام عملية الكف المتبادل و التي تعني محو المخاوف المرضية أو القلق عن طريق إحداث استجابات بديلة لها في المواقف التي تستجره، و غالباً ما يكون الاسترخاء هو الاستجابة البديلة فمثلاً لا يستطيع الإنسان أن يشعر بالخوف أو القلق و هو في حالة استرخاء تام، لأن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية.

خطوات عملية العلاج:

١.التعرف على تاريخ الحالة و ذلك لمعرفة المثيرات التي تسهم في إزالة الاستجابات غير التكيفية و ردود الأفعال العصابية، كالخوف و القلق.

٢.التعرف على تاريخ حياة المسترشد و ذلك من خلال التركيز على العلاقات الأسرية و ترتيب المسترشد فيها، و عن الفواصل الزمنية بين أخوته و علاقته بأفراد الأسرة و دور الوالدين في التأثير عليه، ثم هل أصيب المسترشد في طفولته بمخاوف مرضية أو مشكلات عصابية، ثم التعرف على ثقافة المسترشد و اتجاهاته المهنية، و علاقاته الاجتماعية.

٣.تعبئة المسترشد لثلاث قوائم اختبار يعتقد ولبي أنها تنبئ عن مدى تحسن المسترشد بعد العلاج و هي:

أ.جدول مسح الخوف: يتكون هذا الجدول من عدد من الفقرات للمثيرات التي تقيس مدى خوف المريض و تبلغ(١٠٦) فقرات.

ب.مقياس الكفاءة الذاتية، وذلك لقياس مدى تحمل المسترشد للمسؤولية و الواجبات التي تطلب منه أثناء العلاج.

ج. جدول ولبي حيث يحتوي على ٢٥ فقرة بحيث تشير الإجابة الايجابية إلى ردود أفعال عصابية.

٤- الفحص السريري: من خلال إجراء فحص طبي للمسترشد للتأكد من خلوه من أمراض عضوية.

مراحل تقليل الحساسية التقليدي:

١- بناء هرم القلق: و هو عبارة عن المواقف أو المشاهد التي تبعث على القلق لدى المسترشد و الذي سيقوم بتخيلها و هو في حالة من الاسترخاء التام.

كما أن مسؤولية إعداد هرم القلق تقع على عاتق المسترشد فهو الذي يعاني من القلق أو الخوف و لكن المعالج أو المرشد يساعده في تحديدها، و بعد ذلك يتم ترتيب المواقف بالتسلسل بدءاً بأقلها و انتهاء بأشدها إثارة.

و قد يكلف المعالج أو المرشد المسترشد بوضع هرم القلق بنفسه كواجب بيتي، بحيث يطلب منه كتابه الموقف أو الأحداث التي تثير القلق عنده على بطاقات و أن يقوم بالخطوات التالية:

١- إحضار مجموعة من البطاقات و الكتابة على كل بطاقة منها مواقف تثير القلق عند الفرد.

٢- إعطاء درجات تتراوح من(٠ إلى ١٠٠) لكل بطاقة من البطاقات بحيث تشير (١٠٠) إلى موقف يثير أقصى درجات القلق و علامة صفر تشير أن الموقف لا يثير أي مشاعر خوف أو قلق.

٣- ترتيب البطاقات بشكل تصاعدي من أقلها إثارة إلى أكثرها إثارة.

٤- التأكد من أن الفروق بين الفقرات بسيطة و لا تزيد عن (٥) درجات.

٥- إعطاء أرقام متسلسلة للبطاقات.

و أعرض هنا مثالاً على هرم القلق الذي وضعه ولبي لطالبة جامعية كانت تعاني من قلق شديد من الامتحانات.

١- أربعة أيام قبل الامتحان.

٢- ثلاثة أيام قبل الامتحان.

٣- يومان قبل الامتحان.

٤- يوم واحد قبل الامتحان.

٥- ليلة الامتحان.

٦- الطالبة في طريقها للجامعة يوم الامتحان.

٧- الطالبة تقف أمام باب قاعة الامتحان.

٨-الطالبة بانتظار توزيع أوراق الامتحان.

٩- ورقة الامتحان بين يدي الطالبة.

١٠- أثناء الإجابة عن أسئلة الامتحان.

و التسلسل المنطقي للفقرات يقتضي أن تتبع الفقرة رقم(١٠)، الفقرة رقم(٥)، إلا أن هرم القلق لا يعتمد على المنطق و إنما على ما تعنيه المواقف المختلفة بالنسبة للمسترشد نفسه.

٢- الاسترخاء العضلي:

يستخدم أسلوب الاسترخاء عادة إما كأسلوب علاجي مستقل أو مصاحب للعلاج بطريقة الكف بالنقيض، وذلك عندما يحتاج إلى خلق استجابة مضادة للقلق و التوتر.

و إن طريقة الاسترخاء العضلي اقترحها جيكوبسون عام ١٩٣٨ و تشتمل على إحداث توتر واسترخاء في مجموعات عضلية معينة على نحو متعاقب، ومساعدة المسترشد على التمييز بين حالة الاسترخاء و حالة التوتر، على افتراض أن ذلك يسعده في الوصول إلى أقصى درجة ممكنه من الاسترخاء، كما أن الاسترخاء يعامل بوصفه مهارة بحاجة إلى التدريب المنظم و المكثف.

و يقترح مارتن ويبر ١٩٨٢ أن يتم التدريب على الاسترخاء في مكان هادئ لا مشتتات فيه ومعتم نوعاً ما، و قبل البدء بإعطاء التعليمات للمسترشد، يطلب منه الاستلقاء في سرير أو مقعد مريح وفيما يلي وصف لعملية الاسترخاء العضلي:

يتم التدريب في غرفة هادئة ذات إضاءة خافتة، بعيدة عن الضوضاء الخارجية وتحتوي على أثاث بسيط ومن المفضل أن تشتمل الغرفة على سرير حيث يمكن تسهيل عملية الاسترخاء عن طريق استلقاء المسترشد عليها، فإذا لم يتوفر السرير فيمكن استخدام كرسي كبير ومريح.

وتبدأ الخطوة الأولى من الاسترخاء بأن يجلس المسترشد على السرير أو الكرسي ويسند ظهره إليه، (أو يستلقي على السرير) ثم يغمض عينيه.

ويبدأ المعالج أو المرشد بأن يقول:(سوف أقوم بتدريبك على كيفية الاسترخاء، وسوف أطلب منك أثناء التدريب أن تقوم بشد العضلات في جسمك ثم إرخائها، وهكذا في بقية عضلات الجسم، هل تتابعني ؟ ثم يبدأ المعالج أو المرشد بعد ذلك في خطوات الاسترخاء خطوة خطوة، ومن المفضل أن يتم توجيه تعليمات الاسترخاء بصوت هادئ ومريح، وتستغرق كل خطوة حوالي عشر ثوان يتخللها فترة راحة بين ١٠ إلى ١٥ ثانية بين كل خطوة والخطوة التي تليها، ويستغرق التدريب كله حوالي نصف ساعة.

ويفضل في الجلسة الأولى للاسترخاء أن يقوم المرشد أو المعالج أيضاً باستخدام خطوات الاسترخاء مع المسترشد حتى يتمكن المسترشد أن يلاحظ إذا لزم الأمر كيف يقوم المرشد بذلك.

كما ننصح المرشد بأن يجعل مدة الفواصل بين الخطوات مناسبة للمسترشد الذي يعمل معه كما يشجعه على أن يمارس الاسترخاء بنفسه في المنزل ويفضل أن يكون تسجيل الخطوات على شريط كاسيت يستخدمه المسترشد بعد ذلك في المنزل، وقد يحدث في بعض الأحيان أن يشعر بعض الأفراد بعدم الارتياح أثناء الجلسة الأولى للتدريب على الاسترخاء، وبالتالي فإنهم قد لا يصلون إلى الاسترخاء العميق على الوجه المطلوب، وفي مثل هذه الحالات فان التدريبات المنزلية قد تساعدهم على إتمام ذلك.

وفي المعتاد فان التدريب على الاسترخاء يستغرق جلستين أو ثلاث جلسات ويمكن للمرشد أو المعالج أثناء التدريب على الاسترخاء أن يستخدم بعض العبارات المشجعة أو المساعدة مثل " خذ نفسك بشكل طبيعي " " احتفظ بعضلاتك مسترخية " ... لاحظ كيف تحس الآن أن عضلاتك دافئة وثقيلة ومسترخية ...الخ.

وفي بعض الحالات قد يصبح من الصعب على بعض الأفراد أن يتموا الاسترخاء، حيث يصبح من الصعب على البعض أن يسترخي في وجود الآخرين، أو أن يغمض عينيه لفترة تزيد على بضع ثوان، بل إن البعض وهم قلة يخافون من الاسترخاء.

٣- إقران المثيرات التي تبعث على القلق لدى المتعالج بالاستجابة البديلة للقلق(الاسترخاء).

و يتم ذلك بالطلب من المسترشد أن يتخيل تلك المواقف أو المثيرات تدريجياً بدءاً بأقلها و انتهاءً بأكثرها إثارة و هو في حالة الاسترخاء.

٤- اختبار أثر التعلم في الحياة الواقعية:

ويتم ذلك بنقل المسترشد إلى واقع الحياة وتعريضه للمثيرات المثيرة للقلق لديه، للتأكد من أنها تعد مثيرة لذلك القدر من القلق الذي كان يستثار في السابق، وتعد هذه المرحلة مرحلة تقييم ضرورية في العلاج كما تلعب دوراً هاماً في تزوير شعور المسترشد بقدرته على مواجهة الموقف فعلاً.

فتقليل الحساسية التدريجي يبدأ عادة بالتخيل و في المراحل الأخيرة من عملية العلاج يطلب من المسترشد مواجهة المثيرات و الأحداث بالواقع و هذا ما يسمى" بالمواجهة العلاجية المباشرة أو بالمشاركة الفاعلة".

وفي هذه المرحلة ينتقل المسترشد إلى الموقف التالي في هرم القلق بعد مروره بالموقف السابق بنجاح، أما إذا انتقل المسترشد إلى مستوى عال من المثيرات المخيفة، وتبين أنه لم يعد في حالة استرخاء، أصبح من الضروري العودة إلى المستويات السابقة.

ولقد أوضحت العديد من الدراسات فاعلية تقليل الحساسية التدريجي في إزالة أشكال مختلفة من الاضطرابات السلوكية مثل الخوف من (المدرسة، الامتحان، الحيوانات...الخ) و مشكلات الكلام و الاضطرابات الجنسية والإدمان........).

و ينبغي الإشارة إلى تقليل الحساسية التدريجي ليس بالإجراء المناسب لمعالجة كل الاضطرابات ذات العلاقة بالقلق بل هو الإجراء المناسب عندما تكون هذه الاستجابة الانفعالية هي المشكلة الرئيسة التي يواجهها المسترشد التي تكون وراء فاعلية هذا الإجراء.

و لقد اقترح مارتن وبير ١٩٨٣ إتباع الخطوات التالية عند استخدام تقليل الحساسية التدريجي:

١- قبل البدء بتنفيذ الإجراء تأكد مما يلي:

أ- أن المسترشد قد تدرب جيداً على الاسترخاء العضلي.

ب- أن كل المثيرات الباعثة على القلق لدى المسترشد قد تم تحديدها و ترتيبها بالشكل المناسب في هرم القلق.

٢- قدم المسترشد أثناء جلسات تقليل الحساسية التدريجي على نحو يؤدي إلى حدوث الحد الأدنى من القلق، فالانتقال بالمسترشد من خطوة إلى أخرى بسرعة أو إذا لم يكن في حالة استرخاء تام قد لا يحقق الأهداف المتوخاة، بل قد تزداد شدة الخوف و القلق لديه.

٣- بعد أن يكون المسترشد قد انتقل بنجاح من موقف إلى آخر في هرم القلق، يجب تعزيزه بشكل فعال على تفاعله مع المثيرات التي يهدف الإجراء إلى محو الخوف الناتج عنها.

٤- يجب متابعة أثر العلاج للتأكد من استمراريته لفترة زمنية طويلة، وإذا عاد الوضع إلى ما كان عليه سابقاً أصبحت جلسات التقوية ضرورية.

صور أخرى للتخلص من الحساسية بشكل تدريجي:

اقترح بعض الباحثين صوراً أخرى للتخلص من الحساسية بشكل تدريجي، فاقترح شيرمان عام ١٩٧٢م استخدام هذا الأسلوب بشكل واقعي بدلاً من الاعتماد على التخيل حيث يعرض المسترشد للمواقف التي يشتمل عليها مدرج القلق في موقف حقيقي وفي هذه الحالة لا يستخدم الاسترخاء كاستجابة مضادة للقلق وإنما يستخدم الشعور بالأمن في وجود المرشد والعلاقة الإرشادية

كاستجابة مضادة للقلق، ويمكن على سبيل المثال أن يصطحب المرشد المسترشد في الموقف الذي يخاف منه وذلك بالتدريج.

١١. التنفير: Aversion

التنفير هو ربط الاستجابة بشيء منفر بهدف كف الاستجابة وإطفائها، وتقوم على ممارسة الطالب لادوار اجتماعية تساعده على الاستبصار بمشكلته، وذلك بأن يحمّل الطالب ويغرم شيئاً مادياً أو معنوياً إذا قام بالسلوك غير المرغوب وهذا يؤدي إلى تقليل ذلك السلوك مستقبلاً.

كما يمكن استخدام هذا الأسلوب أثناء ممارسة الطالب للعادة السرية أو عندما تراود خياله تجربة مكروهة تعافها النفس ويستخدم بفعالية في علاج النشاط الحركي الزائد والسلوك العدواني ومع حالات الانحراف الجنسي واللزمات العصبية والتدخين والإدمان والجنوح وحالات السمنة الناتجة عن الشراهة في الطعام.

وهناك خطوات عامة متبعة في تطبيق إجراءات المعالجة بالتنفير تتمثل في:

١.خلال جلسات المعالجة يتبع المثير المنفر المعزز غير المقبول والذي يراد التخلص منه مباشرة ويستمر اقترانهما لمدة زمنية قصيرة وبعد ذلك يختفي كل من المثير والمعزز في الوقت نفسه.

٢.يقترن زوال المثير عادة بظهور مثير يريد المسترشد أن يحصل عليه كمعزز بديل للمعزز غير المقبول.

٣.يقوم المُعدِل بتنظيم الظروف البيئية وبالتالي يحصل المسترشد على التعزيز في حال اختياره للمعزز البديل وعزوفه عن المعزز غير المقبول.

١٢. المعالجة بالإفاضة:

إن أول من فكر بالعلاج بالإفاضة جرافتس، ولكن بدأ العمل بهذه الطريقة على يد ماليسون سنة ١٩٥٩، وتشتمل طريقة المعالجة بالإفاضة على إرغام المتعالج على مواجهة المثيرات أو المواقف التي تخيفه، أو التي تسبب له القلق، كما يشتمل العلاج على رفع مستوى القلق لدى المتعالج إلى أقصى حد ممكن في ظروف تجريبية منظمة بهدف مساعدته على تجاوز الخوف، ويتمثل الإطار النظري في التعامل مع الخوف بوصفه سلوكاً متعلماً يكتسبه الإنسان وفق قوانين التعلم التجنبي.

فالافتراض الذي تقوم عليه الأساليب العلاجية هو تجنب الشخص للمثيرات و الاستجابات التي تسبب له القلق أو الخوف، و هذا ما يسمى "بالسلوكات التجنبية" و هي سلوكيات متعلمة لأنها تخلصه من معاناة القلق أو الشعور بالخوف فالشخص يتجنب الموقف الذي يقلقه، وفي ذلك تعزيز سلبي.

ويهدف العلاج بالإفاضة إلى تمكين المسترشد من مواجهة مخاوفه وجهاً لوجه، إما بالواقع وإما بالخيال عن طريق تعريضه لمثيرات القلق إلى أقصى حد ممكن.

و هذه الطريقة مخالفة لطريقة العلاج عند وولبي (تقليل الحساسية التدريجي).

أساليب المعالجة بالإفاضة:

١.الإفاضة بالتخيل: Implosive

ظهرت هذه الطريقة في أواخر الستينات و كان أول من وضعها هو توماس ستامبفل ١٩٧١ و اعتمد في تطوير هذا الإجراء على نظرية العاملين (لمور) و التي تقوم على افتراضين هما:

أ-يكتسب القلق وفق قوانين الاشتراط الكلاسيكي.

ب-يولد القلق السلوك التجنبي و الذي يتعزز بدوره عن طريق تقليل مستوى القلق.

و اعتماداً على هذا الأسلوب يطلب من المتعالج تخيل المواقف التي تبعث على الخوف لديه و ذلك بالبدء بالموقف الذي يبعث على الحد الأقصى للقلق لفترة زمنية طويلة وذلك بعكس أسلوب تقليل الحساسية التدريجي الذي ينادي بالانتقال بالمسترشد تدريجياً من المواقف الأقل إثارة إلى المواقف الأكثر إثارة.

ويأتي هنا دور المرشد أو المعالج في تقديم المثير المخيف في المستوى التخيلي والهدف من المعالجة بالإفاضة عن طريق التخيل عند المرشد أو المعالج هو إعادة الموقف المخيف بغياب أي عقاب أو حرمان أو الم جسمي.

وهناك ست طرق للمعالجة بطريقة الإفاضة بالتخيل Janet T Spence وهي :

١.**مقابلات التشخيص:** وفيها يقوم المعالج بتحديد الظروف التي تثير العصبية و القلق عند المسترشد.

٢.**التدريب على الأفكار المحايدة:**وفيها يطلب من المسترشد بأن يغلق عينه و يتصور مناظر محايدة مثل مشاهدة التلفاز، تناول وجبات الطعام، و مناسبات تتعلق بالبيت و المدرسة و الألعاب، و يطلب المعالج من المسترشد من وقت لآخر بأن يركز على تفاصيل هذه المناظر مثل مراقبة تفاصيل وجه الشخص الذي يتحدث معه، أو مراقبة الانعكاس على سطح أملس يتخيله المسترشد و غيره، و يجب أن لا تكون هذه الأفكار من النوع الذي يثير ردة فعل عاطفية لدى المسترشد، و إن حدث و ظهرت ردة فعل عاطفية على المسترشد يجب تغيير المنظر أو الفكرة ، ويجب أن يأخذ المعالج دائما بعين الاعتبار أنه يمكن تخيل أي شيء سواء حدث أو لم يحدث أو حتى لو كان مستحيلاً.

٣.**جلسات معالجة الكبت:** يلجأ المعالج إلى جعل المسترشد يعيد الأفكار المحايدة التي تم تطبيقها في المرحلة الثانية، ثم يتحول إلى جعله يتخيل أفكاراً تثير ردة فعل

لديه مثل الخوف، القلق ، أو الشعور بالذنب ، و هذه الأفكار هي التي تقف وراء أعراض المرض ، أو مشاكله و يقوم المعالج هنا بإثارة المسترشد لتفادي التفكير بمثل هذه الأمور ، فروح المعالجة في هذه المرحلة هي أن يرغم المسترشد على التفكير بالأشياء التي تثيره و التي تخفي وراءها مشاكل المسترشد.

٤.**وضع افتراضات تقريبية:** بما أنه من الصعب تحديد كل الأشياء التي تثير المسترشد بدقة، بسبب أن هناك أمور في ماضي المسترشد لا يرغب في الحديث عنها، فيمكن للمعالج أن يتوقع من هذه الأمور أو أي أشياء أخرى، أن تثير المسترشد حتى يصل إلى درجة من التشابه بين ما يتوقعه و بين الحقيقة.

٥.**الواجبات البيتية:** في نهاية أول جلسة معالجة، يجب على المعالج أن يطلب من المسترشد أن يمارس في البيت تمارين لتخيل أمور تثيره كواجب بيتي، و أن يتابع ذلك في نهاية كل جلسة لتعويد المسترشد على الأمور التي تثيره، وبعد أن يتعلم المسترشد هذا الأسلوب يمكنه استخدامه في أي مشكله تواجهه في حياته اليومية دون أي مساعدة من المسترشد.

٦.**خلال مدة العلاج:** يعاد التفكير في كل جلسة جديدة في المثيرات القديمة، و يطلب من المسترشد مثيرات أخرى، ويعطى المزيد من الواجبات البيتية حتى يعتاد على التفكير فيها دون أن تثير فيه أية ردة فعل عصبية، وفي هذه المرحلة يوقف العلاج و لكن يجب عقد جلسات متتابعة للتأكد من الشفاء الكامل للمسترشد.

٢.**الإفاضة بالواقع/الغمر:** Flooding

تعتمد طريقة الإفاضة / الغمر على تعريض الفرد الذي يعاني من القلق أو الخوف بشكل مباشر إلى المثير الذي يبعث فيه القلق أو الخوف، والفكرة الرئيسية التي يقوم عليها هذا الأسلوب هي التعريض السريع للمسترشد لذلك المثير المشروط الذي يخاف منه بدلاً من تعريضه على فترات أو بالتدريج.

و قد أوضحت الدراسات إمكانية معالجة الكثير من الاضطرابات السلوكية باستخدام هذه الطريقة كالخوف و القلق و الانطواء الاجتماعي.

وتأخذ هذه المعالجة الشكلين التاليين:

أ-التلوث:إذا كان الشخص يتجنب مادة معينة فالإفاضة بالواقع تطلب من الشخص أن يلوث نفسه بالمادة التي يحاول تجنبها حتى يتخلص من القلق المصاحب لها.

ب-التأكد: يقوم المعالج بدور النموذج لمواجهة الخوف و القلق ليوضح للمتعالج أن مثير الخوف أو القلق لا تترتب عليه نتائج خطرة.

مثال على العلاج بالإفاضة بالواقع: (ماير و زملائه)

كانت هناك امرأة تعاني من القلق من كل ما هو ذي علاقة بالموت فعلى سبيل المثال كانت الصحيفة التي تشتمل على صفحة الأموات تبعث على قلق شديد لديها، و عندما طلبت المعالجة كان خطيبها قد أصبح مصدر قلق شديد بالنسبة لها، لأن زوجته كانت قد ماتت فبدأت تقرنه بالموت، و كانت المرأة تنظف يديها و تبدل ملابسها في حالة مواجهتها لأي شيء له علاقة بالموت.

وابتدأ العلاج بإعداد قائمة بالمثيرات و المواقف التي تخيف المرأة، و كانت الجثث على رأس تلك القائمة.

وبما أن الإثارة القصوى هي أول ما نبدأ به أثناء علاج الإفاضة بالواقع فقد ذهب المعالج برفقة المرأة إلى مشرحة أحد المستشفيات حيث قامت بلمس جثة ومنعت من تنظيف يديها، و بعد ذلك قامت بمواجهة مصادر القلق الأخرى بشكل مباشر.

و مثال على ذلك أنها حملت صورة لرجل قتل رمياً بالرصاص بعد أن طلب منها ذلك، و على الرغم من أن العلاج لم يستمر أكثر من أسبوعين إلا أنه أدى إلى إيقاف السلوكات المستهدفة بنجاح.

مثال آخر/

" كان هناك سيدة تعاني من خوف شديد من الركوب في المصاعد الكهربائية استمر معها لأكثر من عشر سنوات وقد استخدم أحد المعالجين لها بأن قام باصطحابها معه إلى المصعد لمرة واحدة ثم تركها بعد ذلك بمفردها وبعد نصف ساعة من المعالجة تناقصت مخاوفها بشكل كبير.

و من الأمثلة الأخرى على هذه الطريقة، إذا كان الطفل يخاف من النملة، حيث يمكن وضع النملة في يده أو وضعها على ملابسه، انه سيخاف في البداية إلا أنه سيدرك في النهاية بأنها غير مؤذية أو مؤلمه له.

ومن إيجابيات هذا الأسلوب سرعته في التأثير أما سلبياته فتتمثل في أنه قد تكون نتيجته عكسية فتزيد من الاستجابة المشروطة (القلق أو الخوف) بدلاً من إطفاءها.

مثال على ذلك: -

إجبار طفل يخاف من الكلاب من مشاهدة مجموعة من الكلاب مما يزيد من خوفه بدلاً من إطفاء الخوف لديه.

وكثيراً من المرشدين والمعالجين يفضلون استخدام أسلوب التخلص التدريجي من الحساسية بدلاً من استخدام أسلوب الإفاضة بالواقع/ الغمر.

وهكذا يتضح أن طرق المواجهة الإجبارية تقدم أدلة مناقضة لفرضية ولبي و المتمثلة في الاعتقاد بأن محو الاستجابة الانفعالية يتطلب خفض مستوى القلق.

١٣. أسلوب توكيد الذات: Self-Assertiveness

إن أسلوب توكيد الذات مستمد من وولبي وسالتر و هو إحدى الوسائل السلوكية الإجرائية المستخدمة في معالجة عدم الثقة عند الأفراد بأنفسهم، و شعورهم بعدم اللياقة و الخجل و الانسحاب من المواقف الاجتماعية،وعدم القدرة على تعبير الفرد عن مشاعره و أفكاره و اتجاهاته أمام الآخرين .

إن الاستجابات التوكيدية و غير التوكيدية و العدوانية عند الفرد هي استجابات متعلمة عن طريق مشاهدة الفرد و تقليده لنماذج يتصرفون بتلك الاستجابات و عن طريق التعزيز و العقاب و اختيار مثل هذه الاستجابات بقصد معين.

الأهداف التي يسعى إليها أسلوب توكيد الذات:

١- مساعدة الأفراد الذين يعانون من مشكلة عدم توكيد الذات على التعبير عن أفكارهم و مشاعرهم و المطالبة بحقوقهم، بحيث لا يلحقون الأذى بالآخرين.

٢- أن يقوم هؤلاء الأفراد بسلوكات مقبولة اجتماعيا و أن يقولوا "لا" إذا كانت المواقف تتطلب ذلك.

٣- مساعدتهم على الاختيار من بين أشياء كثيرة و تعلمهم مهارات الاتصال و التفاعل الاجتماعي.

٤- زيادة مقدرة الفرد في المشاركة في السلوكات التوكيدية المختلفة.

٥- خلق شعور عظيم لدى الفرد بأنه موجود و مقبول اجتماعياً.

فوائد توكيد الذات:

١. يمنع تراكم المشاعر السلبية ويولد الشعور بالراحة النفسية.

٢. يحافظ الشخص من خلالها على حقوقه ومصالحه ويحقق أهدافه.

٣. تعزز الثقة بالنفس.

٤. تعطي انطلاقاً في ميادين الحياة فكراً وسلوكاً بعد التخلص من المشاعر السلبية المكبوتة.

خصائص توكيد الذات السليم:

- الوسطية بين الإذعان للآخرين والتسلط والاعتداء عليهم.
- الوسطية في مراعاة الفرد لمشاعر الناس وحقوق الذات.
- يتوافق فيها السلوك الظاهري من أقوال وأفعال مع السلوك الباطني من مشاعر ورغبات وأفكار.

أعراض وعلامات ضعف توكيد الذات:

مجاملة الآخرين ومسايرتهم والاستجابة لرغباتهم وسعي الشخص لإرضائهم ولو على حساب نفسه ووقته وماله وسمعته... الخ وهذا يتضح من خلال عدة جوانب هي:

- الإكثار من الموافقة الظاهرية:مثل نعم، حاضر، أبشر.... الخ
- ضعف القدرة على الرفض المناسب في الوقت المناسب.
- تقديم مشاعر الآخرين على مشاعره وحقوقه.
- كثرة الاعتذار للآخرين عن أمور لا تدعو للاعتذار.
- ضعف القدرة على التعبير عن المشاعر والرغبات والانفعالات.
- ضعف القدرة على إظهار وجهة نظر تخالف أراء الآخرين ورغباتهم.

- ضعف الحزم في اتخاذ القرارات والمضي فيها وتحمل تبعاتها.
- ضعف التواصل البصري بدرجة كبيرة.

عواقب ضعف توكيد الذات:

تختلف عواقب ضعف توكيد الذات من شخص لأخر باختلاف الظروف، ولكن كثيرا ما يصاب هؤلاء بالاكتئاب والقلق والرهاب الاجتماعي، إضافة إلى المضاعفات الاجتماعية والوظيفية والتعليمية.

مفاهيم خاطئة حول ضعف توكيد الذات:

- إن هذا من التواضع والتسامح والليونة في التعامل.
- إن هذا من الحياء المقبول شرعاً وعرفاً.
- إن هذا من الإيثار المطلوب والمحمود في الشرع والعرف.
- السعي إلى إرضاء جميع الناس والقبول لديهم جميعاً.

فنيات التدريب على توكيد الذات:

- وضع مدرج للسلوك التوكيدي المراد تطبيقه طبقاً لواقع المسترشد وما يعانيه، بحيث يبدأ بالأهون ثم الأشد منه وليس بالعكس.
- ممارسة أسلوب التكرار والإعادة "تطبيق عملي بمثابرة " بإعادة السلوك والتدرب عليه مراراً حتى إتقانه.
- استخدام أسلوب الاستجابة الفعالة:استعمال السلوك التوكيدي الذي يحقق المطلوب الأدنى بأدنى ثمن نفسي،والبدء بذلك قبل البدء بما هو أشد منه.
- استخدام أسلوب التصاعد في السلوك التوكيدي.

طرق تعديل سلوكات الأفراد الذين يعانون من عدم توكيد ذواتهم:

أ-عن طريق الوقاية منها وذلك من خلال:

١- تشجيع الوالدين و المربين هؤلاء الأفراد على أن يكونوا اجتماعيين.

٢- تشجيع ثقة الأفراد بأنفسهم.

٣- أن يقدم الوالدان والمربون لهؤلاء الأفراد الجو الدافئ والمريح و إشعارهم بأهميتهم.

ب- عن طريق العلاج و ذلك بإتباع الإجراءات العلاجية السلوكية التالية:

١- تقديم التعليمات للمسترشد.

٢- النمذجة:

يعرض المرشد او المعالج استجابات سلوكية أمام المسترشد حيث يقوم المسترشد بتقليدها أو بتعريضه لنماذج مصورة تشتمل على استجابات مؤكدة.

٣-التعزيز الاجتماعي:

يتم تقديم المديح و الثناء للمسترشد في حال إتقانه لاستعمال الاستجابات المؤكدة المراد تعلمها.

٤-تقليل الحساسية للخجل:

وذلك من خلال تدريب المسترشد على الاسترخاء العضلي و إشراكه في المناسبات الاجتماعية.

٥-الحديث الايجابي عن الذات.

٦-استخدام الهرم: و ذلك عن طريق قيام المعالج او المرشد بإعداد هرمٍ يشتمل على مشكلات المسترشد غير المؤكدة و التي تثير الخوف و القلق لديه.

٧-التغذية الراجعة: و ذلك بتقديم المعالج تغذية راجعة للمسترشد عن السلوكات الايجابية أو السلبية و عن استخدامه للسلوكات المؤكدة و غير المؤكدة لكي يبتعد عن السلبيات و يستمر في الايجابيات.

٨-التعبير الطليق عن المشاعر:

و يهدف هذا الأسلوب إلى:

- تعليم الأطفال الاستجابات الاجتماعية المناسبة بما فيها نبرات التحكم في الصوت.
- تدريب الأطفال على استخدام حقوقهم و الدفاع عنها.
- تدريب الأطفال على التمييز بين العدوان و توكيد الذات و التفريق بين الانصياع و توكيد الذات.
- مشاهدة نماذج فيها استجابات توكيدية و مساعدته على تشكيل هذه الاستجابات بشكل تدريجي.
- معالجة المخاوف الاجتماعية لدى الأطفال.
- ممارسة أسلوب لعب الدور لتعليم الطفل المهارات الاجتماعية المناسبة.
- تدريبه على احترام الآخرين.
- المحافظة على مستوى صوت معتدل، و أن يلفظ الكلمات دون لجلجة و دون الكثير من الوقفات.
- أن يحافظ على وضع جسمه متسماً بالثقة و عدم الاهتزاز و الابتعاد عن الحركات اللاإرادية و الابتسام غير المناسب.

٩.لعب الدور:

أن يقوم المرشد أو المعالج بدور الأهل أو المعلم أو الصديق أو أي دور يشعر فيه المسترشد بالضيق في التعامل معه، ويلعب المسترشد دوره كطفل ويمكن عكس الدور بحيث يلعب المعالج أو المرشد دور الطفل ويلعب المسترشد دور المعالج أو

المرشد والهدف من ذلك هو تدريب المسترشد على اكتساب مهارات التعامل مع الآخرين.

١٠.الواجبات البيتية:

وذلك بتكليف المسترشد بواجبات بيتية محددة يطلب منه القيام بها مع مواقف حياتية حقيقية يتضايق منها، ومن ثم يطلب منه تمثيلها في المرة القادمة وبعد ذلك يقدم له التغذية الراجعة والتعزيز المناسب.

١٤. الممارسة السالبة: Negative Practice

استخدم هذا الأسلوب فولب ١٩٦٢م للتخلص من اللازمات الحركية، فقد تمكن من التخلص من لازمة " جرش الأسنان " لدى امرأة حيث طلب منها ممارسة هذه اللازمة بشكل متكرر لبضع دقائق تتخللها دقيقة واحدة للراحة طوال الجلسات، وبهذا الأسلوب اختفت اللازمة الحركية غير المقبولة بشكل كامل بعد أسبوعين.

وفي هذا الأسلوب يطلب المرشد من المسترشد أن يمارس السلوك غير المرغوب فيه بشكل متكرر مما يؤدي إلى نتائج سالبة كالتعب والملل حتى يصل إلى درجة الإشباع وبالتالي لا يستطيع عندها ممارسته مما يقلل من احتمال تكرار السلوك غير المرغوب فيه.

ويمكن استخدام أسلوب الممارسة السالبة مع حالات مص الإصبع،قضم الأظافر،اللعب بالأنف،نتف الشعر... الخ.

١٥. الكف المتبادل: Reciprocal Inhibition

هو كف كل من نمطين سلوكيين مترابطين بسبب تداخلهما وإحلال استجابة متوافقة محل الاستجابة غير المتوافقة بمعنى أن يتم استبدال عادة سلوكية بعادة أخرى فمثلاً تزال عادة الإهمال بعادة القراءة والاستذكار.

ومن أكثر المخاوف المرضية التي يمكن علاجها بالكف المتبادل هي:-

" الخوف من الحيوانات، الخوف من الامتحانات أو من المدرسة، أو من الموت، الوحدة، المخاوف الاجتماعية كالخجل الشديد، التبول الليلي، اضطرابات الكلام " كما يمكن إزالة هذه المخاوف بتعريض الفرد لمصدر الخوف بشكل تدريجي.

١٦. النمذجة: Modeling

هي عملية موجهة تهدف إلى تعليم الفرد كيف يسلك، و ذلك من خلال الإيضاح، أو هي التغيير الذي يحدث في سلوك الفرد نتيجة لملاحظته لسلوك الآخرين.

و غالباً ما يتأثر سلوك الفرد بملاحظة سلوك الآخرين، فالإنسان يتعلم العديد من الأنماط السلوكية مرغوبة كانت أو غير مرغوبة من خلال ملاحظة الآخرين و تقليدهم، و تسمى عملية التعلم هذه بمسميات مختلفة منها: التعلم بالملاحظة، التعلم الاجتماعي، التقليد، التعلم المتبادل.

و يوضح باندورا أهمية النمذجة في كتابه، "قوانين تعديل السلوك " قائلاً :" إن باستطاعة الفرد اكتساب الأنماط السلوكية المعقدة من خلال ملاحظة أداء النماذج المناسبة ، فالاستجابات الانفعالية يمكن اشراطها بالملاحظة و ذلك من خلال مشاهدة ردود الأفعال الانفعالية لأشخاص آخرين يمرون بخبرات مؤلمة أو غير سارة ، و يمكن التغلب على الخوف أو السلوك التجنبي من خلال مشاهدة نماذج تتعامل مع الشيء الذي يبعث الخوف من دون التعرض لعواقب سلبية ، و يمكن خفض السلوك من خلال مشاهدة آخرين يعاقبون على تأديته، و أخيراً يمكن المحافظة على استمرارية أداء الفرد للاستجابات المتعلمة و تنظيمها و ضبطها اجتماعياً من خلال الأفعال التي تصدر عن النماذج المؤثرة"

(باندورا، ١٩٦٩،ص١١٨).

أنواع النمذجة:

١-النمذجة الحية:

في هذا النوع من النمذجة تؤدى السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص المراد تعليمه تلك السلوكيات ولا يطلب من الشخص تأديتها وإنما مجرد مراقبتها فقط.

٢- النمذجة الرمزية أو المصورة:

يقوم المسترشد بمشاهدة سلوك النموذج فقط من خلال الأفلام أو القصص أو الكتب، أو وسائل أخرى، و هذا النموذج يمكن استخدامه أكثر من مرة في الجلسات الإرشادية أو العلاجية.

٣- النمذجة من خلال المشاركة:

يقوم المسترشد من خلال هذا النموذج بمراقبة نموذج حي أولا ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة و تشجيع المرشد و أخيراً فإنه يؤدي الاستجابة بمفرده.

الاستخدامات و التطبيقات العلاجية للنمذجة:

تم استخدام أسلوب النمذجة في علاج العديد من المشكلات السلوكية مثل العدوانية، القلق، تعليم اللغة للصم، تكوين مهارات اجتماعية، السلوك القهري، العزلة الاجتماعية، الغضب، المخاوف المرضية.

وبشكل عام يمكن استخدام أسلوب النمذجة لتحقيق الأهداف التالية:

أ. تدريب الفرد على الاستجابات الاجتماعية المناسبة مثل استخدام الإشارات و الاتصال البصري الدائم، التحكم في نبرات الصوت.

ب. تدريب الفرد على التعبير الحر عن المشاعر حسب متطلبات الموقف مثل التدريب على التراضي، أو القدرة على الاستجابة بالغضب أو الإعجاب بالود.

ج. تدريب الفرد على الدفاع عن حقوقه دون أن يصبح عدوانياً و ذلك بـ:

١. تدريبه على التمييز بين العدوان وتأكيد الذات.

٢. تدريبه على التمييز بين الخضوع وتأكيد الذات.

٣. استعراض نماذج لمواقف مختلفة.

٤. تدريبه على تشكيل السلوك بشكل تدريجي حتى يصل إلى السلوك المطلوب.

٥.التدعيم الايجابي لمظاهر السلوك الدالة على تأكيد الذات.

٦. علاج الاستجابات العدوانية و العدائية .

٧. تشجيع الفرد على الاستمرار في التغيرات الايجابية التي اكتسبها تحت إشراف المعالجين و ترجمتها إلى مواقف حية.

١٧.لعب الأدوار: Role Playing

وهو قيام الطالب بتمثيل أدوار معينة أمام المرشد كأن يمثل دور الأب أو دور المعلم أو تمثيل أدوار أمام جماعة من المشاهدين حيث يكشف المسترشد من خلال التمثيل مشاعره فيسقطها على شخصيات الدور التمثيلي وينفس عن انفعالاته ويستبصر بذاته ويعبر عن اتجاهاته وصراعاته ودوافعه.

كما أن لعب الأدوار يسهل عملية تقبل المشاكل لأننا نفهم المشاكل بطريقة أفضل إذا عرضت علينا وأننا نتعلم في الحياة من المثل والنماذج التي نشاهدها.

ويوفر لعب الدور للفرد فرصة للتعلم والتدريب على الحلول الممكنة في موقف معين وهذا الأسلوب مفيد في علاج المشكلات الاجتماعية ومشكلتي الخوف والخجل والقلق.

١٨. القراءة: Reading

إن أسلوب الإرشاد باستخدام القراءة يمكن أن يساعد المرشد على الإجابة على كثير من تساؤلات المسترشدين، كما يوفر عليه الوقت الطويل الذي يقضيه في التعامل مع بعض جوانب المشكلات.

ويعتمد أسلوب القراءة على الاستفادة من الكتب والمؤلفات المختلفة لمساعدة المسترشد على مواجهة مشكلته ويشمل هذا الأسلوب على ما يلي:

١. يختار المرشد بعض الكتب التي تعكس حاجات المسترشد أو موقفه.

٢. يقوم المسترشد بقراءة هذه الكتب.

٣. في بعض الأحيان يقوم المسترشد بالتطابق مع الشخص الموجود في المادة التي يقرؤها.

٤. يستجيب المسترشد انفعالياً لما يقرؤه.

٥. يناقش المرشد والمسترشد ما قرأه المسترشد وكيف كان رد فعله لما قرأه.

٦. يكتسب المسترشد جوانب استبصار عن ذاته.

ويتوقف الأسلوب الذي يتبعه المرشد على مجموعة من العوامل في مقدمتها الهدف الإرشادي المتفق عليه بين المرشد والمسترشد، ثم على المسترشد وكذلك المادة المكتوبة المتوفرة.

ويرى البعض أن الإرشاد بالقراءة يتضمن التعرف على نماذج سلوكية وتقمص شخصية داخل النموذج بهدف تقليد السلوك الذي يقوم به.

ومن الجوانب التي قد تقابل المرشد في المدرسة ما يتصل ببعض المسائل الفقهية والشرعية وفي هذه الحالة فان الإرشاد بالقراءة يؤدي دوراً كبيراً.

والإرشاد بالقراءة يحتاج إلى دقة بالغة والى تعاون بين المرشد والمسترشد وأمين المكتبة لإعداد ومراجعة المواد التي يمكن استخدامها لهذا الغرض، بحيث تكون مناسبة للمسترشد الذي يوجه لذلك من جميع النواحي، وأن تكون من واقع البيئة ولا تتنافى مع الأصول الدينية والأخلاقية للمجتمع.

١٩. استخدام الأنشطة:

تعتبر الأنشطة المختلفة التي يقوم بها الفرد سواء كانت عقلية أو بدنية ذات أهمية كبيرة في مجال الإرشاد، فهي وسيلة هامة لمساعدة الأفراد على التعرف على قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم، كما أنها بيئة مناسبة لتنمية طاقات المسترشدين ولتفريغ الطاقات البدنية والانفعالية والذهنية.

وفي مجال الإرشاد بصفة عامة والإرشاد التربوي بصفة خاصة فإن المرشد يمكن أن يلجأ إلى الأنشطة الرسمية وغير الرسمية لممارسة الإرشاد الإنمائي والوقائي والعلاجي.

وفي إطار المدرسة فإن بوسع المرشد أن يستثمر مجموعات النشاط لتحقيق الأهداف الإرشادية في مراحلها المختلفة فعلى سبيل المثال يمكن للمرشد أن يستفيد من الأنشطة الثقافية والاجتماعية في تنمية مواهب وقدرات الطلاب الذين يتعامل معهم في الإرشاد وكذلك في معالجة بعض الجوانب النفسية مثل القلق الاجتماعي والعزلة الاجتماعية وغيرها.

وعلى المرشد أن يحذر إدخال المسترشد لجماعة النشاط قبل التأكد من استعداد المسترشد لذلك الدخول والعمل على تهيئته لذلك لتحقيق أكبر درجة ممكنة من النجاح، كما يجب أن يعمل المرشد عن قرب مع رواد النشاط لهذا الغرض بحيث يكون معروفاً لهم الأهداف العلاجية الخاصة لبعض الحالات وبأسلوب مبسط وسهل. كما أن الإسراع في إدخال المسترشد إلى مجموعة النشاط قبل التهيئة لذلك سيؤدي إلى إحباط المسترشد فعلى سبيل المثال الطالب الذي يعاني من العزلة الاجتماعية لا يتم إدخاله لجماعة النشاط الاجتماعي قبل أن يتأكد المرشد أنه اكتسب بعض المهارات الاجتماعية التي تساعده على ذلك وحتى لا يتعرض المسترشد لإحباط شديد.

٢٠. الإرشاد بإتاحة المعلومات للمسترشد: -

قد تكون المشكلة الأساسية للمسترشد نقص أو عدم توفر المعلومات المناسبة التي يمكن أن يبني عليها المسترشد اختيارا من الاختيارات المتاحة أمامه وفي مثل هذه الحالات فان المرشد يعتبر المحرك الأول لعملية الحصول على المعلومات ومع أنه لا يمكن أن نطالب المرشد أن يكون مصدراً لكل المعلومات إلا أننا نطالبه بأن يكون مديراً لعملية الحصول على معلومات وأن يكون مصدراً مناسباً لمصادر المعلومات. فالمعلومات أصبحت في الوقت الحاضر أكثر انتشاراً وبكميات كبيرة وهي تلقى الاهتمام المناسب من كل الجهات وفي بعض الأحيان فإن هذه المعلومات تكون مخزنة على حاسبات آلية تتبع جهات تقوم بإتاحتها لبعض الهيئات وأحياناً للأفراد.

ومهام المرشد في هذا المجال تتمثل في : -

- تحديد مدى الحاجة للمعلومات.
- تحديد المعلومات اللازمة.
- اختيار المعلومات المناسبة والتي تتوفر فيها الدقة والحداثة.
- عرض المعلومات للمسترشد في صورة مناسبة.
- الاستفادة من المعلومات في تحقيق الأهداف الإرشادية.

ويحتاج المرشد إلى معلومات خاصة عن الفرص التعليمية والتدريبية المتاحة أمام من يتخرجون من المراحل التعليمية المختلفة، وكذلك معلومات متنوعة عن البيئة ومؤسساتها، ومعلومات عن المهن والأعمال المتنوعة وحاجات كل عمل وظروف العمل فيه وشروط الالتحاق بالمستويات والمراحل التعليمية الأعلى وتقديم تلك المعلومات للمسترشد.

وقد تكون المعلومات المطلوبة معلومات معرفية لا يترتب عليها اتخاذ قرار وإنما يحتاجها المسترشد في مواقف حياته أو في بعض جوانب مشكلته مثل المعلومات الاجتماعية والدينية والصحية وغيرها.

وتزويد المسترشد بالمعلومات يمثل جانباً مهماً من جوانب الإرشاد وقد يحقق الهدف الإرشادي، ويدخل في هذا الجانب إتاحة المعلومات عن المسترشد نفسه وتفسيرها له ليستفيد منها في تحقيق الأهداف الإرشادية.

٢١. اتخاذ القرارات: Decision Making

قد يأتي المسترشد ولديه مشكلة تتعلق باختيار أو مشكلة تتعلق بتغيير في السلوك أما فيما يتعلق بمشكلة الاختيار فإنه يمر المسترشد في حالة من التردد أو لنقل حالة من الصراع الداخلي حول موضوعين أو أكثر بينهما تقارب كبير وكل منهما له قوة جذب خاصة به.

ويقوم المرشد بدور كبير في مساعدة الأفراد الذين يعانون من التردد والتأرجح بين عدد من البدائل دون قدرة على التحديد السريع، فالمرشد في هذه الحالة يتدخل بطريقة تعليمية تساعد المسترشد على تعلم كيفية اتخاذ القرارات واستخدام ذلك في المشكلات التي تواجهه مستقبلاً.

ومن الأمثلة على المواقف التي يحتاج فيها الطلاب إلى اتخاذ قرارات معينة، اختيار الشعب الدراسية، اختيار التخصصات، اختيار العمل المناسب، اختيار أحد الأنشطة ... إلخ ، ويعتبر اتخاذ القرار عملية متحركة وعلى المرء أن يراقب ويتابع نتائج قراراته ليعدلها عند الحاجة بالكيفية المطلوبة.

ويمكن القول بأن القرارات التي يحتاج المسترشد أن يتخذها تقع في واحدة من ثلاث مجموعات هي : القرارات التعليمية ، القرارات المهنية ، القرارات الشخصية،

وأحياناً في عملية الإرشاد يصعب الفصل بين المجموعات الثلاثة نظرا للتداخلات التي بينها.

ويمكن للمرشد أن يستفيد من أحد نماذج اتخاذ القرارات في تدريب المسترشد وهو:

نموذج كرمبولتز وثوريسون (١٩٧٦) :-

يتكون هذا النموذج من ثماني خطوات هي: -

- تكوين قائمة لكل التصرفات الممكنة (البدائل).
- جمع المعلومات المناسبة عن كل بديل معقول من هذه التصرفات (البدائل).
- تقدير احتمال النجاح لكل بديل على أساس من خبرة الآخرين وتوقعات المستقبل المستمدة من الواقع الحالي.
- الأخذ في الاعتبار القيم الشخصية التي يمكن أن تزداد أو تقل في إطار إجراء من الإجراءات (بديل من البدائل).
- وزن الحقائق وتقديرها، والنتائج المتوقعة والقيم الخاصة بكل بديل.

استبعاد أقل البدائل رغبة.

- إعداد خطة مبدئية للتصرف خاضعة للتطويرات والفرص الجديدة.
- تقييم عملية اتخاذ القرارات على المشكلات الأخرى في المستقبل.

إن اتخاذ القرارات يتطلب الاشتراك الفعال من قبل المسترشد، فمعظم المعلومات التي نستخدمها في عملية اتخاذ القرارات يأتي بها المسترشد لذا لا بد من مشاركته بشكل فعال وجاد.

فالمرشد لا يتخذ القرار النهائي بل يترك اتخاذه للمسترشد وينحصر دور المرشد في مساعدة الطالب على تعلم كيفية اتخاذ القرار وقبل ذلك التعرف على القرار المناسب ثم أخيراً كيف يستخدم ما تعلمه في هذا الموقف من مواقف أخرى.

ومن المهام الأساسية في عمل المرشد مع الطلاب في عملية اتخاذ القرارات تتمثل في مساعدتهم على التعرف على الصعوبات المرتبطة باتخاذ القرارات وكذلك مساعدتهم في عملية الاستكشاف التي تساعدهم على التفهم فإذا تبين من خلال الاستكشاف وجود نقص في مهارات اتخاذ القرار فإن مهمة المرشد تصبح عملية تعليم المهارة للطالب في الوقت الذي تتم فيه عملية اتخاذ القرار.

إذا فإن عملية اتخاذ القرار عبارة عن اختيار بديل من بين بدائل معينة وقد يكون الاختيار دائماً بين الخطأ والصواب أو بين الأبيض والأسود وإذا لزم الأمر الترجيح وتغليب الأصوب والأفضل أو الأقل ضرراً أو هو التعرف على البدائل المتاحة لاختيار الأنسب بعد التأمل بحسب متطلبات الموقف وفي حدود الوقت المتاح.

عملية اتخاذ القرارات: -

في كثير من الأحيان يجد المرشد نفسه في موقف يستلزم مساعدة المسترشد في اتخاذ القرارات المناسبة حيث تكون مشكلة المسترشد متصلة باختيار بديل من أحد البدائل أو اختيار من أحد الاختيارات أو يكون اتخاذ القرار كجانب في إجراءات خاصة بحل مشكلة ما.

إن مقدرة المرشد تقف عند حدود مهارته في إدارة عملية اتخاذ القرار ولكن لا يمكنه أن يتحكم في النتائج المترتبة على القرار، فالمرشد يواجه عادة مسترشد يرغب أو يحاول أن ينتقل من مرحلة الحيرة والتردد في طريق يسلكه إلى مرحلة الاستقرار ، وقد يكون هذا المسترشد جاهلاً بعملية اتخاذ القرار وهنا يصبح عمل المرشد مزدوجاً فمن ناحية يعتبر المرشد معلماً يعلم المسترشد مهارات اتخاذ القرار ومن الناحية الأخرى يساعده على اتخاذ قرار فعلي نتيجة لما تعلمه.

يرى هانسن وستيفيك ووارنر (١٩٧٧) Hanses, Stevic , Warner أن عملية اتخاذ القرارات تشتمل بجانب مرحلة تكوين العلاقة الإرشادية على الخطوات التالية : -

١- تحديد المشكلة: -

هي الخطوة الأولى في عملية اتخاذ القرار حيث يعمل المرشد والمسترشد على تحديد واضح لحاجات المسترشد وقد تواجهها أحياناً بعض العوائق مما يجعلها صعبة وقد يكون المسترشد متردداً في مناقشة مشكلاته حتى يطمئن للمرشد من خلال توثيق العلاقة الإرشادية وتعزيز الثقة بينهما، ويصادف المرشد في عمله بعض المسترشدين الذين لديهم صعوبات في تحديد المشكلة ورغم أن لدى المسترشدين مشاعر حول مشكلاتهم إلا أنهم لا يستطيعون وصف هذه المشاعر أو التعبير عنها أو يشعرون بعدم الارتياح في وصفها.

ويجب على المرشد أن يكون واعياً لخصائص المسترشد الذي يعمل معه وأن يساعده في تحديد مشكلته والتعبير عنها بكل حرية وعلى المرشد أن يستمع إلى المسترشد وينصت إليه وأن يعمل على تفهمه وأن يتعرف على كل ما يراه غير واضح بالنسبة له وأن يعطي المسترشد الوقت الكافي لذلك.

٢- توليد البدائل: -

تعتبر هذه المرحلة مفتاح اتخاذ القرارات حيث يتم فيها تحديد البدائل المتاحة والمقبولة لدى المسترشد، وهذه المرحلة تهيئ المسرح لباقي الخطوات المتبعة في العملية.

وتنحصر مهمة المرشد في تعليم المسترشد طرق التعرف على مجموعة كبيرة من الإمكانيات والفرص وأخذها بعين الاعتبار ويمكن أن يتم ذلك بأكثر من طريقة.

ويمكن مثلاً أن يناقش المرشد مع المسترشد الإمكانات المتاحة وماذا أخذ المسترشد منها وماذا يمكن أن يضيف إليها المرشد كذلك يمكن للمرشد والمسترشد أن يجدوا المجالات التي تبدو حرجة ولكن لا توجد بيانات كافية حولها، وقد يستدعي ذلك البحث والحصول على معلومات إضافية من المصادر المناسبة وذلك لتوسيع المجالات المتاحة.

٣- الحصول على المعلومات : -

في هذه المرحلة يحتاج المسترشد أن يحصل على معلومات عن البدائل المطروحة ومعلومات عن نفسه، والمعلومات في حد ذاتها لا تضمن الوصول إلى قرار جيد ومع ذلك بدون المعلومات لا يمكن الوصول إلى قرار جيد ويقترح "هير وكرامر" أن هناك أربع مجموعات من العوامل تدخل في تحديد المعلومات وهي :-

- العوامل الداخلية المقيدة مثل المهارات والقدرات وغيرها.
- العوامل الداخلية الموجهة مثل الميول والقيم وغيرها.
- العوامل الخارجية المقيدة مثل توفر مجال الفرص التعليمية والمهنية.
- العوامل الخارجية الموجهة مثل توقعات الطبقات الاجتماعية والتطلعات الأسرية.

وفي حدود هذا الإطار يمكن للمرشد والمسترشد أن يعملان بشكل مشترك لتحديد ما هو معلوم ولإعداد الوسائل التي يمكن استخدامها لجمع المعلومات اللازمة لتكملة ما هو مجهول، فقد تجري اختبارات الميول والقدرات والاستعدادات أو تدرس السجلات والملفات القديمة للحصول على معلومات تفيد المسترشد كما قد يحصل المرشد على المطبوعات المناسبة لتزويد الطالب بمعلومات عن الوظائف المتاحة والفرص التعليمية والتدريبية المتوفرة وشروط الالتحاق بالمؤسسات والمراكز المهنية والمعاهد والجامعات ويفيدنا في هذا المجال النشرات والأدلة الخاصة

بـالفرص التعليميـة والمهنيـة وتوصـيف الوظـائف وشـروط الالتحـاق والتـي تقـوم بإصدارها الهيئات المختصة.

كما يمكن أن يقوم المرشد باصطحاب المسترشدين إلى مواقع فعلية للأنشطة التي يدخل في إطارها القرارات المطلوبة، حيث يتعرف المسترشدين على ما يريدونه على أرض الواقع ويتحدثون مع المسئولين هناك ويستفسرون عمّا يدور في أذهانهم ويتلقون إجابات مباشرة على تساؤلاتهم.

٤ ـ الاستفادة من المعلومات : ـ

رغم أهمية هذه الخطوة إلا أنها تمثل صعوبة في بعض الأحيان بالنسبة للمرشد والمسترشد فالمسترشد عليه الآن أن يتعامل مع البدائل المتاحة التي تم جمعها وعليه أن يضع الأشياء مع بعضها البعض في تكوين اختيار معين.

وغالباً ما يحتاج المسترشد إلى مساعدة لتكوين طريق فعالة لإكمال هذه الخطوة فهو أولاً: يحتاج إلى تنظيم المعلومات وثانياً يحتاج إلى فحص هذه المعلومات لإيجاد العلاقة بين خصائصه وتوقعاته.

وبالنسبة للجانب الأول فإن المرشد يبدأ في مساعدة المسترشد لتحديد العوامل المناسبة من هذه المعلومات لاتخاذ القرار المناسب، ويستخدم المرشد هذه المعلومات بطريقتين هما:

أ. يبدأ المرشد في تكوين توقعات عن احتمالات نجاح المسترشد في البدائل المختلفة للقرار.

ب. يساعد المسترشد في سبيل الوصول إلى تفهم أفضل لذاته وللاحتمالات القائمة.

والطريقتان بينهما تقارب كبير حيث أن الاحتمالات التي تنشأ عن تمحيص المرشد للمعلومات تكون تقريباً كالتي يصل إليها المسترشد أما إذا تباعدتا فقد يكون من المناسب أن تتوقف عملية اتخاذ القرار لحين إيجاد التقارب.

وعندما يتم جمع البيانات وتفحيصها لإيجاد العلاقة بين خصائص المسترشد وتوقعاته فإن المرشد يبدأ في تقديم المساعدة في الجانب التفسيري ومساعدة المسترشد على فهم الجوانب المختلفة للقرار وللبيانات التي لم يفهمها بعد، ويبدأ المرشد في عملية دمج بيانات المسترشد مع البيانات الخارجية ومع خصائص المسترشد.

٥- إعداد الخطط: -

تعتبر هذه المرحلة ترجمة لما تم في المرحلة السابقة وفيها قد يكون من الممكن تقديم بعض الخبرات العملية للمسترشد وقد يكون ذلك على شكل تمثيل للأدوار أو خبرة واقعية أو عن طريق محاكاة نماذج سلوكية أو عن طريق ضبط بعض العوامل التي تم تحديدها، ويعتمد جانب من هذا القرار على النموذج الذي يتبعه المرشد.

٦- تنفيذ الخطة وتقويمها: -

يجب أن تتسم الخطط بالمرونة إلى الدرجة التي تسمح بإجراء بعض التعديلات عليها إذا لزم الأمر، ويجب تحديد الأهداف البعيدة والقريبة ثم يقوم المسترشد بترتيب هذه الأهداف على شكل أولويات يود أن تتحقق.

أما الخطوة التالية فهي قيام المسترشد بتنفيذ القرار وإعداد أسلوب للتقويم على اعتبار أن المسترشد هو الشخص الذي يشترك فعلياً في تنفيذ الخطة وتقويمها ومن ثم يكون عليه أن يتحمل مسؤولية ما يترتب على القرار مهما كانت النتائج.

وتنتهي عملية اتخاذ القرار بالوصول إلى القرار وقد يرغب المرشد في تقويم النتائج فيقوم بذلك بعد انقضاء مدة زمنية ليست طويلة وقد تدعو الحاجة أو الضرورة إلى تقديم المساعدة من جانب المرشد.

٢٢. ضبط الذات :Self Control

يعتبر أسلوب ضبط الذات من الأساليب الإجرائية التي توفر الوقت والجهد على الفرد، لان الفرد نفسه هو المسؤول عن تطبيق الإجراءات التي تضبط سلوكه وتتحكم بها.

كما أن هذا الإجراء لا ينضوي على أحكام قيمية مثل جيد أو غير جيد من قبل الآخرين، وينبع من رغبة الفرد الشخصية في مراقبة ذاته والتحكم في سلوكاته غير الظاهرة مثل الوسواس القهري.

إن أسلوب ضبط الذات يعتمد على تعزيز السلوكات التي يرضى عنها الفرد والتي يريد إحداث التغيير فيها ومعاقبة السلوكات غير المرغوبة، ويعتبر هذا الأسلوب من أشجع أساليب تعديل السلوك لأنه يعتمد على تعديل سلوكات الفرد نفسه بنفسه، وذلك عن طريق إحداث تغيرات في المتغيرات الداخلية والخارجية المؤثرة في السلوك المراد تعديله مثل: أن يعتذر الطالب عن حضور حفل لكي يذاكر دروسه أو أن يمتنع الفرد عن تناول وجبة طعام دسمة كي لا يزيد وزنه.

الاستراتيجيات التي يعتمد عليها أسلوب ضبط الذات:

١.مراقبة الذات:أي أن يراقب الفرد سلوكاته ويسجل البيانات التي تتعلق بأفكاره ومشاعره المتعلقة بالسلوك موضوع التعديل مثل التدخين، تعاطي الكحول ...الخ.

٢.تقييم الذات:بمعنى ترتيب سوابق السلوك من أجل زيادة أو خفض احتمالية حدوث السلوك موضوع الضبط.

٣.تعزيز الذات ومراقبة الذات وفق معيار معين يحدده الفرد نفسه لحدوث السلوك المرغوب فيه.

الطرق التي يمكن للفرد استخدامها لضبط ذاته:

- أن يمنع الفرد السلوك غير المرغوب فيه من الحدوث مادياً مثل إبعاد المدخن علبة السجائر من بيته أو من ألاماكن التي يتواجد فيها أو تسليم نفسه للشرطة منعاً لحدوث جريمة قد يرتكبها.
- التحكم في المثيرات البيئية التي تهيئ الفرصة لحدوث السلوك غير المرغوب فيه مثل:بلع حبة الدواء بسرعة لتجنب مذاقها المرّ، أو أن يغلق الفرد الباب لمنع سماع الضوضاء أو أن يغلق الشباك أو الستائر لمنع دخول أشعة الشمس.
- تغيير مستوى الدافعية المرتبطة بالحرمان والإشباع مثل أن يقوم الفرد بحرمان نفسه أو إشباعها حسب الموقف، فالفرد المصاب بالسمنة عليه أن يشرب كمية كبيرة من الماء قبل أن يذهب إلى حفلة عشاء دسمة كي لا يأكل كثيراً.
- تغيير الظروف الانفعالية للفرد مثل التدريب على الاسترخاء قبل الذهاب إلى اجتماع متوتر أو العد للعشرة قبل القيام بأي سلوك غير مرغوب فيه.
- التعزيز الذاتي:بمعنى أن يحرم الفرد نفسه من نشاط مفضل لديه إلى حين الانتهاء من واجبه المدرسي أو أن يغير الفرد موضوع النقاش إذا كان سيأتي بمشكلات على الفرد أو أن ينشغل المدخن بالمكسرات أو بالتسبيح أو يتم استخدام جرس الساعة المزعج من أجل إيقاظ من يعاني من سلوك النوم الطويل.

خطوات أسلوب ضبط الذات:

١.ملاحظة الذات:أي ملاحظة السلوك المطلوب تغييره.

٢.تقييم الذات:أي تقييم المستوى الحالي للسلوك المراد تعديله في ضوء المعيار المستهدف.

٣.ضبط المثير:أي إحداث تعديل على السلوك بناء على التقييم السابق.

٤.تقييم المستوى الجديد للسلوك.

٥.تعزيز الذات ايجابياً في حالة كون السلوك الجديد جاء حسب المعيار المطلوب وتعزيز الذات سلبياً(أي معاقبتها) في حال كون السلوك الجديد أكثر أو أقل من المطلوب.

عوائق تطبيق أسلوب ضبط الذات:

١.خوف الفرد الذي سيقوم بعملية الضبط الذاتي من الفشل.

٢.عدم رغبة الفرد الذي سيقوم بعملية الضبط الذاتي في إحداث التغيير المطلوب.

٣.الضغوط الاجتماعية من الرفاق على الفرد وعدم تشجيعه على التغيير خاصة إذا كان من المدخنين أو المدمنين.

٤.عدم بذل الجهد الكافي من قبل الفرد المعني بضبط الذات لمقاومة الإغراء أو الاستمرار في اتخاذ قراره بالتغيير، الأمر الذي يخفض من دافعيته في استمرار اتخاذ القرار والمضي في تطبيقه.

٥.تردد الفرد في اتخاذ قرار التغيير وعدم اقتناعه بإمكانية التغيير.

٦.ضعف الإرادة والشخصية لدى الفرد وعدم قدرته على مواجهة الأحداث.

٧.عدم توقع الفرد لحدوث أخطاء أثناء تطبيق البرنامج.

طرق مقاومة الإغراءات التي تعيق الضبط الذاتي:

- تجنب المواقف التي تسبب الإغراءات مثل:الامتناع عن شرب القهوة بالنسبة للمدخن، أو إبعاد الطعام الدسم عن الشخص الذي يعاني من السمنة.
- تخفيض درجة الإغراء إلى أدنى حد ممكن مثل:أن يشرب الشخص المصاب بالسمنة كمية كبيرة من الماء قبل أن يذهب لحفلة عشاء أو عدم حمل المدخن علبة السجائر عندما يذهب لزيارة الأصدقاء غير المدخنين.
- عدم تفكير الفرد في الجوانب المغرية وتفكيره في الهدف المنشود.
- التفكير في الإنجازات التي حققها أسلوب ضبط الذات مقارنة مع المغريات مثل:تحسن صحة المدخن الذي أقلع عن التدخين وتحسن التحصيل الدراسي والإنجاز عند الطالب.
- تذكير الفرد بالأضرار التي ستلحق به في حالة استمراره في عدم مقاومة الإغراءات وتذكر الفوائد التي ستعود عليه من خلال مقاومة الإغراءات وضبط الذات.

٢٣. وقف الأفكار: Thought Stopping

هو أسلوب سلوكي معرفي اقترحه Bain عام ١٩٢٨م وطوره تيلور ١٩٦٣م كطريقة للتحكم في الأفكار ووصفه ولبي في كتابه العلاج بالكف المتبادل ١٩٥٨م.

ويستخدم أسلوب وقف الأفكار لمساعدة المسترشد على ضبط الأفكار والتخيلات غير المنطقية أو القاهرة للذات عن طريق استبعاد أو منع هذه الأفكار السلبية أو عندما تراود الإنسان خواطر وأفكار لا يستطيع السيطرة عليها.

ويفيد أسلوب وقف الأفكار بصفة خاصة مع المسترشد الذي يدور حول حادث حدث في الماضي ولا يمكن تغيير هذا الحادث أو مع مسترشد يدور حول حادث ليس من المتوقع أن يحدث أو احتمال حدوثه ضئيل أو مع مسترشد ينخرط في تفكير متكرر غير واقعي وسلبي أو في تخيلات منتجة للقلق وقاهرة للذات فمثلاً الطالب الذي تطرأ على خياله فكرة أنه قد يرسب في السنة ويفصل من المدرسة.

ويبدأ هذا الأسلوب بالطلب من المسترشد أن يفكر ملياً بالأفكار التي تزعجه وبعد فترة قصيرة يصرخ المرشد قائلاً " توقف عن ذلك " أو يحدث صوتا مزعجاً ومنفراً ويكرر المعالج أو المرشد هذا الإجراء عدة مرات قبل أن يطلب من المسترشد نفسه القيام بذلك بصوت عالٍ في بادئ الأمر ثم بصوت منخفض لا يسمعه غيره.

ويرى وايزوكي وروني أن أسلوب وقف الأفكار له عدد من المزايا : فهو سهل التنفيذ ومفهوم للمسترشد كذلك فإن المسترشد كثيراً ما يستخدمه كأسلوب للتنظيم الذاتي.

ويشتمل أسلوب وقف الأفكار على ستة جوانب أساسية وهي: -

أولا: منطق العلاج

قبل استخدام أسلوب وقف الأفكار يجب أن يكون المسترشدين واعين بطبيعة أفكارهم وخيالاتهم القاهرة للذات لذا على المرشد أن يبدأ بشرح المنطق الخاص بوقف

الأفكار ويقترح وولبي أن على المرشد أن يشير إلى كيف أن أفكار المسترشد غير ذات جدوى وأن على المسترشد أن يتخلص منها.

مثال لما يقوله المرشد: -

إنك تقول أنك منشغل بأفكار مستمرة أنك قد تموت في قصف جوي وهذه الأفكار تستهلك منك وقتاً وطاقة كبيرين هي في الواقع أفكار خيالية لا جدوى منها وسوف تشعر بالتحسن والراحة إذا لم تنشغل بمثل هذه الأفكار أو بتخيلات خاصة بالموت على هذه الصورة ، وهذا الأسلوب يمكن أن يساعدك لتتعلم كيف تكسر هذه العادة السلبية في التفكير ، ما رأيك؟

وإذا وافق المسترشد على استخدام أسلوب وقف الأفكار فإن المرشد يقوم بوصف الطريقة ويقول المرشد: -

سوف أطلب منك أن تجلس وظهرك مرتكن إلى ظهر المقعد، وأن تترك الأفكار تأتي إلى ذهنك، وعندما تخبرني أن لديك فكرة أو تخيل لمشهد الموت الشنيع فسوف أقاطعك ثم بعد ذلك سأقوم بتعليمك كيف تكسر هذه السلسلة من الأفكار بنفسك بحيث يمكنك أن تقوم بذلك عندما تتخلص من هذه الأفكار.

ثانيا: وقف الأفكار الموجه بواسطة المرشد: المقاطعة الظاهرة

يتولى المرشد في هذه المرحلة مسؤولية مقاطعة الأفكار باستخدام كلمة "توقف" حيث يقولها المرشد بصوت مرتفع ويمكن أن يستخدم المرشد بدلاً من كلمة "توقف" التصفيق باليدين أو الطرق على الطاولة ،وهذا التلفظ يساعد المسترشد على أن يحدد النقطة التي ينتقل عندها المسترشد من التفكير الايجابي إلى التفكير السلبي حيث يكون تسلسل الخطوات هنا على النحو التالي:

١.توجيه المسترشد على أن يجلس مسنداً ظهره للكرسي وأن يدع الأفكار تأتي إلى ذهنه.

٢.توجيه المسترشد على التحدث بصوت مرتفع عن هذه الأفكار والصور كما تحدث.

٣.عندما يبدأ المسترشد بالحديث عن فكرة أو صورة قاهرة للذات فعلى المرشد مقاطعته قائلاً بصوت عال " توقف" أو يصفق أو يطرق بالقلم على الطاولة.

٤.يشير المرشد فيما إذا كانت المقاطعة غير المتوقعة فعالة في إنهاء الأفكار السلبية والتخيلات لدى المسترشد.

وبعد هذا التتابع فان المرشد يستخدم تتابعاً أخر لوقف الأفكار لا يتحدث فيه المسترشد بصوت مرتفع وإنما يشير بيده أو بمؤشر ليعلم المسترشد ببداية الأفكار أو التخيل، ويشبه هذا التتابع الخطوات السابقة ولكن باستخدام الإشارة فقط من جانب المسترشد بدلاً من الكلام بصوت مرتفع وتتمثل الخطوات المتتابعة هنا بـ :-

١.توجيه المسترشد للجلوس وترك الأفكار تتداعى بشكل طبيعي إلى ذهنه.

٢.توجيه المسترشد إلى الإشارة برفع يده أو إصبعه عندما تبدأ الأفكار والتخيلات السيئة بالظهور.

٣.عندما يقوم المسترشد برفع يده يقاطعه المرشد قائلاً " توقف " وتتكرر هذه الخطوات الثلاث في نفس الجلسة تبعاً للحاجة وحتى يصل المسترشد إلى نمط كابح للأفكار من خلال توجيه المسترشد.

ثالثا:وقف الأفكار الموجهة بواسطة المسترشد:المقاطعة الظاهرة

بعد إتقان المسترشد لكيفية ضبط أفكاره السلبية استجابة لمقاطعة المرشد فانه يصبح قادراً على تحمل مسؤولية مقاطعة أفكاره بنفسه حيث يوجه المسترشد نفسه في تتابع وقف الأفكار بنفس طريقة المقاطعة الظاهرة التي استخدمها المرشد أي بقوله " توقف " بصوت مرتفع ،وتتضمن هذه المرحلة قيام المسترشد باستدعاء الأفكار التي يريد وقفها ومن ثم القول " توقف " بصوت مرتفع.

رابعا:وقف الأفكار بواسطة المسترشد:المقاطعة الضمنية

أحياناً يصبح استخدام المسترشد للمقاطعة الظاهرة كأسلوب لوقف الأفكار غير لائق لذا يلجأ إلى وقف الأفكار ضمنياً (أي من خلال المقاطعة الداخلية) بدلاً من المقاطعة الظاهرة وتتم هذه المرحلة في خطوتين هما:-

١.ترك المسترشد للأفكار والتخيلات تأتي إلى ذهنه.

٢.يقوم المسترشد بوقف الفكرة القاهرة للذات بقوله لنفسه سراً " توقف " دون أن يسمعه أحد.

خامسا:التحويل إلى الأفكار المؤكدة الايجابية أو المحايدة

يرى ريم وماسترز (١٩٧٩) أن المسترشد يحتاج إلى أن يتعلم كيف يفكر في أفكار مؤكدة بعد مقاطعته للأفكار القاهرة للذات لكي يكون قادراً على تقليل القلق لديه ،ولهذا يحاول المرشد أن يعلم المسترشد كيف يحول الأفكار إلى استجابات توكيدية بعد المقاطعة وهذه الاستجابات قد تعارض محتوى الأفكار السلبية أو تكون غير مرتبطة بها.

ولا يستخدم معظم المرشدين خلال استخدامهم لأسلوب وقف الأفكار عملية التحويل إلى الأفكار التوكيدية لتحل محل الأفكار القاهرة للذات وإنما يستخدمون أسلوباً يعتمد على الطلب من المسترشد أن يركز على مشهد سار ومعزز أو على مشهد محايد.

وبصفة عامة فان المرشد يجب أن يأخذ في اعتباره مساعدة المسترشد بعد أن ينجح في وقف الأفكار غير المرغوبة وان يحول تفكير المسترشد إلى تفكير ذو طبيعة سارة.

٢٤. حل المشكلات: Problem – Solving

يمكن النظر إلى أسلوب حل المشكلات من زاويتين هما:

أولاً: أنه يمثل نموذجاً لعملية الإرشاد حيث يمكن للمرشد إتباع خطوات حل المشكلات في عمله الإرشادي.

ثانياً: أنه يمثل أسلوباً لتدريب المسترشد على استخدامه فيما يواجهه من مشكلات الآن وخارج إطار الإرشاد.

ويمكن القول ان حل المشكلات هو عملية يحاول بها الشخص أن يخرج من مأزق معين ويرى "جاي" (١٩٧٧) أن حل المشكلات هو نوع من السلوك المحكوم بقواعد.

كما يرى هالي (١٩٧٧) أيضاً أن حل المشكلات في الإرشاد والعلاج النفسي يعتبر نوعاً من تحليل النظم وفي تصوره أن عملية حل المشكلة ينبغي أن تأخذ في اعتبارها نظام التفاعل الاجتماعي للمسترشد بما ذلك الأشخاص الآخرين المشتركين في هذا النظام مع المسترشد مثل الأخوة ، الآباء ، الزملاء ، المرشد نفسه وبذلك فإن "هالي" يركز بشكل أكبر على الموقف الذي تحدث فيه المشكلة.

هناك العديد من النماذج لحل المشكلات نقتصر هنا على نموذج واحد منها وهو:-

نموذج دي زوريلا وجولد فرايد (١٩٧١) لحل المشكلة :

يشمل النموذج على خمس مراحل لحل المشكلات لاستخدامه في تعديل السلوك وهي: -

١- توجيه عام:-

وتشير مرحلة التوجيه العام إلى تنمية ميل قوي لدى المسترشد أولاً: قبول الواقع في أن مواقف المشكلات تمثل جزءاً عادياً في الحياة وأنه من الممكن مواجهة معظم هذه

المواقف بفاعلية .وثانياً : التعرف على المواقف المشكلة عندما تحدث. وثالثاً : كبح الميل للاستجابة سواء الاندفاع التلقائي أو التقاعس عن القيام بشيء ما، بذلك فإن التوجيه العام يرى المشكلات كحتمية وكمواقف تواجه مباشرة وبوضوح ونشاط.

٢- تحديد المشكلة وصياغتها: -

تتكون هذه المرحلة من: أ- تحديد كل جوانب الموقف في صورة إجرائية. ب- صياغة وتصنيف عناصر الموقف بطريقة ملائمة لفصل المعلومات المناسبة عن غير المناسبة، وتحديد أهداف الفرد الأساسية وتحديد المشكلات العليا والقضايا والصراعات وبذلك فإن تحديد المشكلة وصياغتها وتمحيصها وتحليلها إلى عناصر محدودة يؤدي إلى اختيار أهداف لحل موقف المشكلة.

٣- توليد البدائل: -

تشير هذه المرحلة إلى مهمة إعداد قائمة بالحلول الممكنة المناسبة للمواقف الخاصة بالمشكلة.

٤- اتخاذ القرارات: -

يشير اتخاذ القرارات إلى اختيار طريق واحد من بين عدة طرق أو بدائل وتركز هذه المرحلة على احتمال اختيار أكثر الاستجابات فاعلية من بين بدائل مختلفة ويزداد الاحتمال خلال الأساليب المنتظمة مثل النظر إلى النتائج القريبة والبعيدة المدى والأخذ في الاعتبار النتائج الشخصية والاجتماعية وتقدير التوقع الشخصي لنجاح بديل من هذه البدائل.

٥- التحقق من الحل: -

تحدث هذه المرحلة بعد تطبيق أسلوب الحل، وتقارن النتائج الحقيقية بالنتائج المتوقعة وهذا يحدد الدرجة التي أمكن لها حل المشكلة بفاعلية بواسطة البديل الذي تم اختياره.

أسلوب حل المشكلات: -

إن المرشد لا يحل للمسترشد مشكلته ولا يقدم له حلولاً سحرية جاهزة ولكن تكمن مهمته في مساعدته على حل المشكلة بنفسه ويتبع المرشد الخطوات التالية لتحقيق ذلك:-

- بعد التشخيص وتحديد المشكلة يبدأ المرشد بحصر المشكلة والسيطرة عليها ومن ثم حلها.
- تدرس المشكلة بكل أبعادها وجوانبها المختلفة وبتفهم عميق وتجتث أسبابها من الجذور وتزال أعراضها حتى لا تظهر مشكلات جديدة.
- يتم عرض المحاولات السابقة لحل المشكلة وأسباب اختفائها دون النجاح الذي تحقق.
- يتم توجيه المسترشد من قبل المرشد لعدد من الحلول الرئيسية المقترحة والحلول البديلة الاحتياطية بحيث تكون هذه الحلول مقبولة اجتماعياً وممكن تحقيقها وتتناسب مع المسترشد.
- يتم تحديد الحلول المقبولة وترتب حسب أولويتها ومن ثم توضع الخطط لتنفيذها.
- تقتصر مهمة المرشد على المساعدة فقط ويحرص من خلالها على توجيه كل شيء نحو الوصول إلى حل المشكلة وتشجيع المرشد للمسترشد عندما يعتقد أن المسترشد غير قادر على المحاولة وعلى التعلم حيث يقر أنه لا يعرف وعلى التجريب إذا تذرع بأن الحل مستحيل.
- يقوم المسترشد بتنفيذ الخطة الموضوعة لحل المشكلة.

٢٥. التدريب على التعليم الذاتي:

Self – Instructional Training

صاحب هذا الأسلوب هو دونالد ميكينبوم ١٩٧٤ م الذي اقترح طريقة لإعادة البناء المعرفي عن طريق التدريب على إعطاء تعليمات ذاتية حيث يقوم على أساس فكرتين: -

أ. العلاج العقلاني الانفعالي لألبرت إيليس تركيزها على أن الأشياء غير العقلانية التي يقولها الإنسان لنفسه هي السبب في الاضطراب الانفعالي.

ب. تتابع النمو لدى الأطفال والذي يطور فيه الأطفال الحديث الذاتي والضبط اللفظي- الرمزي على السلوك (لوريا ١٩٦١) حيث يرى لوريا أن سلوك الأطفال ينتظم في البداية من خلال تعليمات يعطيها لهم أشخاص آخرون ثم فيما بعد فإنهم يكتسبون القدرة على ضبط سلوكهم الشخصي من خلال تعليمات صريحة يقولونها لأنفسهم وتتحول فيما بعد إلى تعليمات داخلية ضمنية.

ويرى ميكينبوم أن التخلص من المشكلات يعنى التخلص من التحدث إلى الذات بطريقة انهزامية واستبداله بالتحدث الذاتي الإيجابي والتعود على الاسترخاء في المواقف التي تبعث على القلق وعدم الراحة في نفس الإنسان.

ويشتمل التدريب على التعليم الذاتي (النصح الذاتي) على الخطوات التالية :

أ- تدريب المسترشد على التعرف على الأفكار غير المتوافقة والوعي بها.

ب- يقوم المرشد بنمذجة السلوك المناسب بينما يشرح بالكلام الطرق الفعالة وتشتمل هذه الأقوال على شرح متطلبات الواجب :التعليمات الذاتية التي تقود الأداء المتدرج، الأقوال الذاتية التي تؤكد كفاءة الشخص وتعارض الانشغال بالفشل والتعزيز الذاتي الضمني للأداء الناجح.

ت - يقوم المسترشد بعد ذلك بأداء السلوك المستهدف، وفي البداية يتم ذلك بينما يعطي المسترشد لنفسه التعليمات المناسبة بصوت عال ثم بعد ذلك ترديد التعليمات في سره أي بينه وبين نفسه وتساعد توجيهات المرشد في هذه المرحلة على تأكيد أن ما يقوله المسترشد لنفسه في سبيل حل المشكلة قد حل محل الأفكار التي كانت تسبب القلق في الماضي.

وقد استخدم أسلوب التدريب على التعليم الذاتي بفعالية لمعالجة بعض الأنماط السلوكية غير التكيفية مثل النشاطات الزائدة والعزلة الاجتماعية والسلوك العدواني، القلق ... إلخ.

وأشارت الدراسات والأبحاث إلى أن التدريب على التعليم الذاتي يمكن أن يساعد بشكل كبير على تعديل مجموعة كبيرة من السلوكيات عند الأطفال والكبار على حد سواء.

٢٦. التدريب على التحصين ضد الضغوط:

Stress Inoculation Training

يشبه هذا الأسلوب عملية التحصين ضد الأمراض العامة وهو يقوم على مقاومة الضغوط عن طريق برنامج يعلم المسترشد كيف يواجه أو يتعامل مع المواقف المتدرجة للضغط، وهذا الأسلوب متعدد الأوجه نظراً لما يحتاجه من مرونة في مواجهة المواقف المتنوعة للضغوط وكذلك بسبب وجود فروق فردية وثقافية بالإضافة إلى تنوع أساليب المواجهة.

ويشتمل أسلوب التحصين ضد الضغوط على ثلاث مراحل هي: -

١- مرحلة التعليم: -

يزود المسترشد في هذه المرحلة بإطار تصوري لفهم طبيعة ردود الفعل الصادرة عنه اتجاه الضغوط وذلك من خلال أسلوب مبسط ويكون الهدف من تحديد الإطار التصوري هو مساعدة المسترشد على النظر إلى المشكلة بشكل منطقي وعقلاني وأن يتعاون مع الإرشاد المناسب.

وعلى سبيل المثال عند دراسة حالة أحد المسترشدين الذي يعاني من مخاوف الفوبيا المتعددة وبعد إجراء مقابلة تقويمية أعد إطار خاص بالقلق لدى هذا المسترشد واشتمل على : -

أ.استثارة فيزيولوجية عالية مثل (سرعة التنفس، زيادة دقات القلب ، عرق اليدين، وغيرها من الأعراض التي يخبرنا عنها المسترشد).

ب.مجموعة من الأفكار الهروبية المولدة للقلق كما يدل عليها استياء المسترشد وإحساسه بانعدام الحيلة والرغبة في الهروب والإحساس بالأفكار المؤلمة وغيره.

ج.ثم أخبر المسترشد بعد ذلك أن العبارات التي يقولها لنفسه أثناء استثارة القلق قد أدت إلى سلوك التجنب الانفعالي وأن الإرشاد سيتجه إلى : -

أ- مساعدة المسترشد على ضبط الاستثارة الفيزيولوجية.

ب- تغيير العبارات الذاتية التي تمت تحت ظروف الضغط.

ثم شجع المسترشد بعد ذلك على أن ينظر إلى خوفه أو بردود فعل الضغط لديه على أنها تتكون من أربع مراحل بدلاً من كونها تبدو وكأنها صورة واحدة غير متميزة وهذه المراحل هي: -

- الإعداد للضاغط (مصدر الضغط).

- مواجهة الضاغط أو التعامل معه.

- احتمال أن يكون الضغط شديداً عليه.

- تعزيز نفسه على أنه قد واجه الضغط.

٢- مرحلة التكرار: -

يقوم المرشد في هذه المرحلة بتزويد المسترشد بأساليب المواجهة والتي تشتمل على إجراءات مباشرة ووسائل مواجهة معرفية يستخدمها في كل مرحلة من المراحل الأربعة **وتشتمل الإجراءات المباشرة على : -**

- الحصول على معلومات حول الأشياء المخيفة له.

- الإعداد لطرق الهروب.

- التدريب على الاسترخاء.

أما المواجهة المعرفية فتشتمل على:-

مساعدة المسترشد أن يصبح واعياً بالعبارات السلبية القاهرة للذات واستخدامها كإرشادات على تكوين عبارات ذاتية غير مناسبة للمواجهة.

ونورد أمثلة لكل مرحلة من المراحل الأربعة: -

١- تستطيع أن تعد خطة للتعامل مع الضغط.

٢- استرخِ وخذ نفساً عميقاً.

٣- عندما يأتي الخوف توقف.

٤- لقد نجحت.

٣- التدريب التطبيقي: -

عندما أصبح المسترشد ماهراً في أساليب المواجهة كان المعالج يعرض له في المختبر سلسلة من الضغوط المهددة للأنا والمهددة بالألم بما في ذلك وجود صدمات كهربائية غير متوقعة وقام المعالج بنمذجة استخدام مهارات المواجهة وكان التدريب

متعدد الأوجه واشتمل على مجموعة من الأساليب العلاجية مثل التدريب على الكلام، المناقشة ، النمذجة، التكرار السلوكي ، تعليمات الذات، التعزيز.

٢٧. التعاقد السلوكي:

Contingency Contracting

هو أحد الوسائل الفعالة التي نستطيع من خلالها استخدام التعزيز بشكل منظم وذلك لتسهيل عملية التعلم والضبط الذاتي ولزيادة دافعية الفرد ونستطيع تعريف التعاقد السلوكي بأنه اتفاقية مكتوبة مع الطالب حول موضوع ما ويحدد فيه ما هو مطلوب من الطالب ونوع المكافأة من المعلم/الأخصائي ويلتزم فيها الطرفان التزاما صادقاً.

وهذا التعاقد يوصف بأنه إجراء منظم لتعديل السلوك ويخلو من التهديد والعقاب، ويجب أن يكون واضحاً وعادلاً وايجابياً ويكون التعزيز فيه فورياً، ويهدف هذا الأسلوب إلى تعليم الطالب وضع أهداف واقعية ومساعدته على تحمل المسؤولية الكاملة وذلك من خلال المشاركة في اختيار السلوكيات المستهدفة وتحديد المكافآت المناسبة، كما تسهم في تعليمه أهمية العقود في الحياة وأهمية الوفاء بها وهو بديل نافع للتعهدات والإقرارات الطلابية.

كما أن الهدف النهائي من التعاقد السلوكي هو الوصول بالطالب إلى التعاقد الذاتي أي أن ينظم الإنسان ذاته دون تدخل من الآخرين وهذا هدف طموح بلا شك ليس من السهل تحقيقه إلا أنه ليس هدفاً مستحيلاً.

محتويات العقد السلوكي:

أ.المهمة المطلوب تأديتها وتشمل على:-

١. من هو الشخص الذي سيؤدي المهمة؟
٢. ما هي مهمة الشخص بالتحديد؟
٣. متى سيؤدي الشخص المهمة ؟
٤. ماذا سيعمل الشخص بالضبط؟

ب.المكافأة التي سيحصل عليها عند التنفيذ:-

١. من الذي سيحكم على تنفيذ الأداء من عدمه؟
٢. ما هي المكافأة التي ستعطى له؟
٣. متى سيأخذ تلك المكافأة؟
٤. ما هي كمية المكافأة ونوعيتها؟

شروط كتابة العقد:-

١. أن يكون مكتوباً بلغة سهلة وبسيطة ومتفق عليها بين الطرفين.
٢. أن يتضمن العقد المكافأة التي ستقدم للفرد بعد تأديته للمهمة مباشرة.
٣. أن يكون التعزيز بشكل فوري بعد أداء المهمة مباشرة.
٤. أن يكون الهدف من العقد واضحاً بالنسبة للمسترشد.
٥. أن يكون واضحاً للمسترشد أن المكافأة لن تتم إلا بعد تأدية المهمة المطلوبة والمتفق عليها.
٦. أن يكون العقد عادلاً أي أن تتناسب المكافأة مع طبيعة المهمة.
٧. أن يكون العقد ايجابياً بمعنى أن يتم تحديد المهمة التي على المسترشد القيام بها.

٨. إمكانية تعديل بنود العقد عند الحاجة وإذا دعت الضرورة لذلك.

وهنا أعرض بعضاً من النماذج المقترحة للعقد السلوكي مع الطالب:-

نموذج مقترح رقم (١)

أنا الطالب:.....................................بالصف................

سوف...

...

أنا المعلم:...

سوف أعطي الطالب ....

عندما يكمل بنود هذا العقد.

التاريخ: /   /

توقيع الطالب/   توقيع المعلم/

نموذج مقترح رقم (٢)

هذا عقد بين الطالب:...................المعلم:...............................

ويبدأ في..............................وينتهي في..................... ....

حيث اتفقا على :

المهمة:..

....

....

المكافأة:...

....

....

ملاحظات:

اسم الطالب:................................توقيعه:.................

أسم المعلم:................................ توقيعه:.................

التاريخ:......................

٢٨. الكرسي الخالي :The Empty Chair

تقوم على وضع كرسيين كل منهما يواجه الأخر، أحدهما يمثل الطالب والثاني يمثل شخصاً آخر سبّب المشكلة للطالب أو الجزء السلبي في شخصية الطالب، وعلى المرشد أن يقترح عبارات يقولها الطالب للكرسي الخالي، فيقولها الطالب ويكررها، وفي هذا الأسلوب تظهر الانفعالات والصراعات والمرشد يراقب الحوار ويوجهه وهذا ينمي الوعي لدى الطالب.

٢٩. الإرشاد باللعب: Play Counseling

يقوم الإرشاد باللعب على إعطاء الطالب فرصة ليسقط مشكلاته سواء كانت شعورية أو لا شعورية، والتي لا يستطيع التعبير عنها إلا عن طريق اللعب بأنواعه المتعددة، حيث يعد اللعب مخرجاً وعلاجاً لمواقف الإحباط اليومية ولحاجات جسمية ونفسية واجتماعية لا بد أن تشبع.

ويمكن للمرشد دراسة سلوك الطالب عن طريق ملاحظته أثناء اللعب، ويترك له حرية اللعبة الملائمة لسنه، وبالطريقة التي يراها مناسبة، وقد يختار المرشد أدوات اللعب المناسبة لعمر الطالب ومشكلته، وقد يشاركه في اللعب تدريجياً ليقدم مساعدات أو تفسيرات لدوافعه، بل ان مشاركته تؤكد صلاحية ما يقوم به الطالب وما ينطوي عليه من معنى.

تعريف اللعب:-

تعددت تعريفات اللعب وتباينت بسبب الإطار المرجعي الذي يستند إليه كل مختص لذا سأعرض هنا بعض تلك التعريفات:-

تعريفويني كامين:Weiny comin

اللعب هو أي نشاط يمارسه الطفل دون أية ضغوط عليه من البيئة المحيطة به والمتمثلة في بيئته العائلية والاجتماعية والبيئة الطبيعية.

تعريف جان بياجيه:Jean piaget

اللعب عملية تمثل تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد،فاللعب والتقليد والمحاكاة جزء لا يتجزأ من عملية النماء العقلي والذكاء.

تعريف بيرسي:Percy

اللعب هو كل نشاط يقوم به الفرد لمجرد النشاط دون أدنى اعتبار للنتائج التي قد تنتج عنه بحيث يمكن الفرد الكف عنه أو الاسترسال فيه بمحض إرادته.

تعريف هوزنجا:Huzinga

اللعب هو كل أنواع النشاط الحر الذي يؤدى بوعي تام خارج الحياة العادية باعتباره نشاطاً غير جاد وغير مرتبط بالاهتمامات المادية وهو مقتصر على حدود الملائمة وينفذ وفق قواعد مضبوطة.

تعريف قاموس التربية لمؤلفه جود:Good

اللعب نشاط موجه أو غير موجه يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية ويستغله الكبار عادةً ليسهم في تكوين سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية.

نستنتج :-

- أن اللعب نشاط حر أو موجه.
- يمارس بشكل فردي أو جماعي.
- يسهم في تكوين سلوك وشخصية الفرد.
- يستغل طاقات الجسم الحركية والذهنية.
- إن الطفل يلعب نتيجة دافع داخلي وليس نتيجة ضغط خارجي.
- اللعب خاضع لقواعد وقوانين مضبوطة.
- اللعب غير مقيد بطريقة معينة.
- لا يهدف اللعب إلى الربح المادي.

أنواع اللعب:-

١.اللعب التمثيلي الدرامي:-

يتم هذا اللعب بتقمص شخصيات الكبار وسلوكهم وأساليب حياتهم وأهم ميزات هذا اللعب انه يساعد الطفل على فهم وجهات نظر الآخرين من خلال أدائه لأدوارهم ويؤهله للقيام بتلك الأدوار في المستقبل كما ينمي لدى الطفل المقدرة التخيلية والإبداعية ويساعد على تفريغ مشاعر التوتر والقلق والخوف التي كان يعاني أو يشعر بها ،كما يمتاز التمثيل الدرامي بتطوير مهارات الطفل الجسمية والحركية ويساهم في فهم الشخصية التي لعب دورها الطفل مما يساعد على التغلب على مخاوفه واحباطاته.

ويتعلم الطفل كذلك مجموعة من المهارات الاجتماعية كالمشاركة والإصغاء والتعاون ويكتسب مهارة التخطيط وتوزيع الأدوار وحل المشكلات.

٢.اللعب التركيبي والإنشائي:-

يسيطر هذا النوع من اللعب على المرحلة المتأخرة من الطفولة (٩-١٢) سنة ويتسم بأنه أقل إيهامية وأكثر بنائية وله دور مهم في تنمية المهارات التي لها علاقة بالتفكير العلمي كالمقارنة والملاحظة والتنبؤ والتصنيف والتحليل كما ينمي لدى الطفل المفاهيم الأساسية في الرياضيات كالطول والعرض والمساحة والتسلسل والأعداد.

كما يمتاز هذا النوع من اللعب بتنمية قدرة الطفل على التخطيط والانتقال من العشوائية إلى البناء المحكم ويتعلم من خلاله العديد من المهارات الاجتماعية كالمشاركة والتعاون والتواصل واحترام الآخرين والصبر والتحمل بالإضافة إلى شعور الطفل بالثقة بالنفس.

٣.اللعب الفني (التعبيري):-

هو نشاط تعبيري فني يتيح للطفل الفرصة للتعبير عن مشاعره بحرية كاملة ويمنحه الثقة بقدراته وينمي فيه خاصية التذوق الجمالي كالرسم والتلوين والغناء ،كما يساعد الطفل على التعبير عن ذاته وتفريغ انفعالاته بصورة ايجابية.

٤.اللعب البدني والحركي:-

يعتمد هذا النوع من اللعب على أدوات تقوم على تنمية العضلات الكبيرة كالقفز وألعاب التوازن والتسلق والجري... الخ مما يساعد الطفل على تنمية عضلاته الكبيرة وتساعده أيضاً على اكتساب بعض القيم الاجتماعية كالتعاون والمشاركة والصبر وتحمل الانتظار.

٥.اللعب الثقافي:-

هو مجموعة من الأساليب الفعالة التي تساهم في تثقيف الطفل وإكسابه المعلومات والخبرات وأهمها برامج الأطفال الإذاعية والتلفازية ومسرح الطفل وبعض ألعاب الحاسوب.

٦.اللعب الاجتماعي:-

هي ألعاب تمارس وفق قواعد مقررة مسبقاً وعلى الطفل أن يلتزم بتلك القواعد والانصياع للقوانين التي تحكمها ومن الأمثلة على ذلك لعبة الحجلة ،لعبة الغميضة ،ألعاب الحاسوب ...الخ ويهدف هذا النوع من اللعب تدريب الطفل على الالتزام بالقوانين الاجتماعية والأخلاقية وعلى تعلم الصبر واحترام الدور واكتساب القيم الاجتماعية الايجابية كالمشاركة والتعاون ومن ثم تنمية النمو اللغوي والاجتماعي لديه بالإضافة إلى تنمية عضلاته الدقيقة والغليظة.

خصائص اللعب:

يجمل الدكتور محمد محمود الحيلة في دراسته الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها خصائص وسمات اللعب الأساسية بما يلي:-

١.هو نشاط لا إجبار وغير ملزم للمشاركين فيه وقد يكون بتوجيه من الكبار أو بغير توجيه.

٢.تعد المتعة والسرور جزءاً رئيساً وهدفاً يحققه اللاعبون من خلال اللعب وغالبا ما ينتهي إلى التعلم.

٣.من خلال اللعب يمكننا استغلال الطاقة الذهنية والحركية للاعب في آن واحد.

٤.يرتبط اللعب بالدوافع الداخلية الذاتية للطفل حيث أنه يتطلب السرعة والخفة والانتباه وتفتح الذهن.

٥.اللعب مطلب أساسي لنمو الطفل وتلبية احتياجاته المتطورة وتعليمه التفكير.

٦.اللعب عملية تمثل أي أن الطفل يتعلم باللعب وحتى يكون اللعب فعالاً لا بد للطفل من تمثله.

٧. اللعب مطلب أساسي لإثارة تفكير الأطفال وتوسيع مجال تخيلاتهم وبناء التصورات الذهنية للأشياء.

خصائص اللعب عند (ف.بيتش):-

١. اللعب يحمل عنصراً انفعالياً.

٢. يميز الكائن الأقل نضجاً عن الكائن الأكثر نضجاً.

٣. لا تكون له نتائج بيولوجية مباشرة تؤثر في وجود الفرد أو النوع.

٤. أشكاله متنوعة وعديدة.

٥. يعتمد استمراره وتنوعه على مستوى التطور الذي وصل إليه الكائن.

سمات اللعب حسب الكاتب الفرنسي "كيلو":-

١. اللعب مستقل ويجري في حدود زمان ومكان محددين ومتفق عليهما.

٢. غير أكيد أي لا يمكن التنبؤ بخط سيره وتقدمه أو نتائجه وتترك حرية ومدى ممارسة الحيلة فيه لمهارة اللاعبين وخبراتهم.

٣. يخضع لقواعد أو قوانين معينة أو إلى اتفاقات أو أعراف تتخطى القواعد المتبعة وتحل محلها بصورة مؤقتة.

٤. إيهامي أو خيالي أي أن اللاعب يدرك تماماً أن الأمر لا يعدو كونه بديلاً للواقع.

وظائف اللعب:-

أ.الوظائف التربوية تتمثل في:-

١.تخليص الطفل من الأنانية والتمركز حول الذات ونقلهم إلى مرحلة تقدير واحترام الآخرين.

٢.إكساب الطفل الخبرات اللازمة التي تساعده على مواجهة متطلبات الحياة المستقبلية.

٣.تقريب المفاهيم إلى الأطفال ومساعدتهم على إدراك معاني الأشياء.

٤.تنمية المهارات الحركية والجسمية والعقلية واللغوية وذلك عن طريق ممارسة التمارين بشكل مستمر وكثرة الاحتكاك بالآخرين.

٥.تعليم الطفل قواعد السلوك وأساليب التواصل والتكيف والقيم الاجتماعية.

٦.اكتشاف شخصية الطفل وقدراته النفسية والعقلية والثقافية.

٧.إحداث النمو والتوازن عند الطفل.

ب.الوظيفة البيولوجية تتمثل في:-

تفريغ الطاقة البيولوجية الزائدة عن الحاجة ومن ثم استعادة التوازن البيولوجي.

ت.الوظيفة السيكولوجية تتمثل في:

١.تأكيد الذات.

٢.التعبير عن الحاجات والرغبات.

٣.إكساب الطفل الخبرات والمعارف المختلفة.

٤.التسلية والترويح.

٥.تخفيف التوتر الناشئ عن فشل الفرد في تحقيق أهدافه.

ث.الوظيفة التشخيصية تتمثل في:-

١.الكشف عن قدرات الطفل العقلية.

٢.الكشف عن الحالة الوجدانية للطفل.

٣.الكشف عن مدى التوافق الاجتماعي لدى الطفل.

٤.الكشف عن مدى نجاح الطفل.

٥.الكشف عن علاقات النمو الجسمي لدى الطفل.

ج.الوظيفة الاجتماعية تتمثل في:-

توسيع دائرة معارف الطفل الاجتماعية وإكسابه الخبرات الاجتماعية المختلفة.

ح.الوظيفة العلاجية تتمثل في :-

تشخيص الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى الطفل ووضع الخطة العلاجية المناسبة لها ومن ثم تفريغ الطاقة الانفعالية للمواقف القلقة لديه.

العوامل المؤثرة في اللعب:-

١.عامل السن:-

يمكن التنبؤ بنمط اللعب في مراحل النمو المختلفة حيث يتناقص اللعب مع التقدم في السن ويقل رفاق اللعب أيضاً.

٢.عامل الجنس:-

الذكور يفضلون عادة الألعاب التي ترمز إلى القوة والعنف والسيطرة ويميلون إلى استخدام الألعاب التي تتناسب مع جنسهم مثل السيارات ،القطارات ،دمى الرسوم،الألعاب الخشبية وتقمص الأدوار الذكرية مثل الطبيب والشرطي والأب ... الخ ويفضلون الألعاب التي تستغرق وقتاً قصيراً نسبياً بينما نجد أن الإناث يفضلن الألعاب التي تتميز بالهدوء والتي تنمي لديهنّ المهارات اللغوية ويحبذنّ الألعاب التي تستغرق وقتاً طويلاً وتكون حركتها خفيفة،كما يملنَ إلى لعب الدمى ،العرائس،الألعاب اللطيفة،تقمص الأدوار النسائية مثل طبيبة ،أم ،معلمة ..الخ.

٣.العامل الاجتماعي:-

تؤثر القيم والتقاليد والعادات في اللعب كما يؤثر المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة على نوعية اللعب ومن خلال اللعب يتم تكوين مجموعات الأصدقاء وتكوين الفريق والجماعات والألعاب الجماعية.

٤.عامل البيئة:-

تؤثر البيئة بشكل كبير على لعب الأطفال حيث تختلف أنماط اللعب باختلاف بيئة الطفل مدنية،ريفية،صحراوية،غنية،فقيرة... الخ.

٥.العامل الجسدي:-

الطفل الذي بنيته الجسدية تكون ضعيفة نتيجة سوء التغذية أو نقص الرعاية الصحية يبدي اهتماماً أقل باللعب كما أن ضعف التناسق الحركي يعيق الطفل عن ممارسة الألعاب التي تتطلب النضج العقلي والعصبي.

٦.العامل العقلي:-

يرتبط الإقبال على اللعب بمستوى ذكاء الطفل ،فالأطفال الأكثر ذكاءً يميلون إلى الألعاب الفردية والى الألعاب الخيالية والإبداعية بالإضافة إلى الألعاب الحركية بينما الأطفال الأقل ذكاءً يميلون إلى الألعاب الجماعية والى الألعاب الأقل حركية بالإضافة إلى العاب التقليد والمحاكاة.

أهمية اللعب:-

١.وسيلة لتفاعل الطفل مع البيئة.

٢.وسيلة لتطوير الفرد.

٣.يساعد في التطور الذهني والعاطفي للفرد.

٤.يساعد الطفل على التكيف.

٥.وسيلة لاكتشاف أنماط السلوك المختلفة لدى الفرد.

٦.يساعد في التطور الحركي والنفسي للطفل.

٧.يوفر فرص التفاعل الاجتماعي ويبعد الطفل عن التمركز حول الذات.

٨.يقرب مفاهيم الحياة للطفل.

٩.يساعد في تلبية ميول الطفل الطبيعية.

١٠.يساعد الطفل على اكتشاف ما حوله من أشياء.

١١.وسيلة تعلمية مهمة.

١٢.يساعد الطفل في التعبير عن نفسه وعن تفاعلاته الداخلية.

نظريات اللعب:-

لقد شغلت ظاهرة اللعب عند الأطفال الكثير من العلماء والباحثين والمختصين في مختلف العصور وحاولوا أن يفسروا هذه الظاهرة كل حسب وجهة نظره فوضعوا لها عدة نظريات ومن أهمها:-

١.النظرية التنفيسية:-

هي نظرية التحليل النفسي الفرويدية حيث يرى "سيجموند فرويد" أن اللعب يعتبر اسقاطاً للرغبات ولإعادة تمثيل الصراعات والأحداث المؤلمة للسيطرة عليها،فلعب الأطفال لا يحدث صدفة بل تتحكم فيه مشاعر وانفعالات سواءً كان الطفل مدركاً لها أم لا.

فإذا كان الطفل يميز اللعب من الواقع فهو يوظف أشياء من الواقع ليخلق عالمه الخاص به الذي يمكنه من الاحتفاء بالخبرات السارة التي تجلب له المتعة.

كما ترى مدرسة التحليل النفسي أن اللعب يساعد على التخفيف من القلق الذي يعاني منه الطفل وهو تعبير يساعده على خفض مستوى التوتر النفسي فالطفل الذي يكره

أباه كراهية لاشعورية قد يختار دمية من الدمى يعتبرها أباه فيفقأ عينيها أو يدفنها في الأرض وهو بذلك يعبر عن مشاعره الدفينة والطفل الذي يغار من أخته التي تشاركه محبة والديه يضمر لها العداء الذي يعبر عنه بشكل لا إرادي بالقسوة على دميته التي يتخيل فيها شخص أخته.

كما ترى أن اللعب تعبير رمزي عن رغبات محبطة أو متاعب لاشعورية ،فالطفل الذي يرسم عقرباً يشير بذلك إلى زوجة أبيه أو الطفل الذي يرسم أفراد عائلته كلهم داخل المنزل باستثناء طفل متروك خارجه يشير بذلك إلى شعور الطفل بالوحدة والعزلة،والطفل الذي يخاف من أطباء الأسنان يكثر من الألعاب التي يمثل فيها دور طبيب الأسنان .

لا شك أن تكرار الطفل للموقف الذي يسبب له الخوف من شأنه أن يجعل الطفل يألفه، فالأطفال الذين يخافون من الأطباء يعطون لُعباً تمثل المريض وسماعة ليفحصوا بها وليمثلوا دور الطبيب بأنفسهم وبذلك يتمكنون من التغلب على مخاوفهم من الأطباء.

٢.نظرية جان بياجيه:-

ترتبط نظرية جان بياجيه ارتباطاً وثيقاً بتفسيره نمو الذكاء حيث يعتقد بياجيه أن عمليتي التمثل والمطابقة ضروريتان لنمو كل كائن عضوي ،ويرى أن اللعب يبدأ في المرحلة الحسية الحركية وأن الطفل حديث الولادة لا يدرك العالم في حدود الأشياء الموجودة في الزمان والمكان.

وتسمى نظرية جان بياجيه بالنظرية العقلية في اللعب وذلك لارتباطها بعمليات عقلية رتبها بياجيه لتخدم نظريته التي تتلخص في أن الطفل يمص إصبعه أحياناً من الشهر

الثاني من ولادته وفي الشهر الخامس تقريباً يقبض على الأشياء ويحركها ويديرها وأخيراً يتعلم بأن يدفعها ويتلقفها ثانيةً ومثل هذه التصرفات تشتمل على قطبين هما:-
أولا:قطب التوافق:إذ أن الطفل عليه أن يكيف حركاته وحواسه تبعا للموضوعات التي أمامه.
ثانياً:امتزاج الأشياء بنشاط الطفل نفسه لأنه في الواقع لا يميل إلى الموضوعات لذاتها ولكنه يميل إليها فقط بقدر ما يجد فيها من فائدة لتحقيق سلوك سبق تعلمه أو تساعده على القيام بتصرف جديد مقبل على اكتسابه.
هذا وتضفي نظرية بياجيه على اللعب وظيفة بيولوجية واضحة بوصفه تكراراً نشطاً وتدريباً يمثل المواقف والخبرات الجديدة تمثلاً عقلياً وتقدم الوصف الملائم لنمو المناشط المتتابعة.

وتقوم نظرية بياجيه في اللعب على ثلاث افتراضات هي:-
١.إن النمو العقلي يسير في تسلسل محدد من الممكن تسريعه أو تأخيره ولكن التجربة لا يمكن أن تغيره وحدها.
٢.هذا التسلسل يتألف من مراحل يجب أن تتم كل مرحلة قبل أن تبدأ المرحلة المعرفية التالية.
٣.هذا التسلسل في النمو العقلي يمكن تفسيره اعتماداً على نوع العمليات المنطقية التي يشتمل عليها.

مراحل النمو العقلي عند جان بياجيه:-

١.المرحلة الحسية الحركية من (شهر إلى ١٨شهراً)

يبدأ الطفل في هذه المرحلة بانطباعات غير متناسقة عن طريق حواسه المختلفة وذلك لعدم قدرته على تمييز تلك الانطباعات ويحصل التناسق الحركي والتوافق بشكل تدريجي حتى تصبح هذه الأمور ضرورية لإدراك الأشياء ومعالجتها يدوياً في المكان والزمان.

٢.المرحلة التشخيصية من (٢-٨)سنوات

في هذه المرحلة تنمو حصيلة الطفل الرمزية واللفظية ويصبح قادراً على تصور الأشياء في غيابها ويرمز إلى عالم الأشياء بكامله.

٣.مرحلة العمليات العقلية (في سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة)

يصبح الطفل في هذه المرحلة قادراً على إعادة النظر في العمليات عقلياً ومع تقدم النمو يتوزع الانتباه وتصبح العمليات العقلية القابلة لإعادة النظر ممكنة عقلياً في بادئ الأمر ثم تنسق مع بعضها حتى ينظر إلى العلاقة المعينة كحالة عامة لكل فئة.

٤.مرحلة المراهقة(التجريد)

تصبح العمليات العقلية في هذه المرحلة عمليات مجردة بشكل تام.

ويستخلص من نظرية بياجيه عدد من المفاهيم :-

١.إن اللعب عملية هادفة تسعى إلى تحقيق توافق الفرد مع ذاته ومع الآخرين.

٢.إن اللعب عملية مرتبطة بالنمو العقلي والذكائي عند الفرد.

٣.إن اللعب عملية تعليمية يمكن الإفادة منها في عملية التعلم والتعليم.

٤.إن اللعب عملية منظمة ومنضبطة وليس نشاطاً عشوائياً.

٥.إن اللعب عملية حسية حركية ذات بناء نفسي نشط.

٦.إن اللعب صورة حيوية ونشاط فاعل لدى الكائن الحي.

أوجه الاختلاف بين نظرية فرويد ونظرية بياجيه:-

يفترض فرويد أن السلوك الإنساني يقرره مقدار السرور أو الألم الذي يرافقه أو يؤدي إليه ،فالمرء يميل إلى السعي وراء الخبرات الباعثة على السرور والمتعة ويعمل على تكرارها في حين يتجنب الخبرات المؤلمة ويبتعد عنها.

بينما يرى بياجه أن اللعب عملية مرتبطة بالنمو العقلي والذكائي للفرد وان عمليتي التمثل والمطابقة ضروريتان لنمو كل كائن عضوي.

ويمكن تلخيص الفرق بين بياجيه وفرويد في النقاط التالية:-

بياجيه:-

١.إن اللعب نشاط واقعي.

٢.إن اللعب يقوم على التوازن والتوافق بين الإمكانيات والقدرات.

٣.وسيلة للتعلم.

٤.إن اللعب وسيلة إنماء عقلي.

٥.إن اللعب أسلوب يهم المعلمين في المدرسة.

٦.يعتبر كل ما في البيئة عناصر التعلم.

٧.قطبا اللعب التمثيل والملائمة.

٨.اللعب فيه واقعية.

فرويد

١.إن اللعب نشاط إيهامي.

٢.إن اللعب يقوم على التوافق بين أشياء الواقع والخيال.

٣.إن اللعب وسيلة علاج من الأمراض النفسية.

٤.إن اللعب وسيلة علاج نفسي.

٥.أسلوب يهم الكبار في الأسرة.

٦.يتوجب على الكبار في الأسرة تهيئة الفرص لكي يلعب الأطفال.
٧.قطبا اللعب رغبات الطفل وإمكانيات الواقع.
٨.فيه إيهام وتوجيه.

٣.نظرية الطاقة الزائدة:-

وضع أساس هذه النظرية الشاعر "شيلر" والفيلسوف "هربرت سبنسر" وترى هذه النظرية أن اللعب مهمته التخلص من الطاقة الزائدة عند الطفل لكونه لا يمارس عملاً يصرف فيه الطاقة المكتسبة لذا فهو يلجأ للعب للتخلص من هذه الطاقة الزائدة .
إن تفسير هذه النظرية للعب يحرم اللعب من دوره النشط والمؤثر في عملية النمو كما يتجاهل دور الظروف الاجتماعية والاقتصادية وإمكانية تأثير المحيط الإنساني في إثارة هذه الطاقة وتوظيفها وتوجيهها لصالح الإنسان.
فلو أن اللعب مجرد تخلص من الطاقة الزائدة لجاءت حركات جميع الحيوانات بصورة عشوائية.

٤.نظرية الإعداد للمستقبل:-

واضع هذه النظرية "كارل غروس" (Karl Groos) حيث يرى أن اللعب للكائن الحي هو عبارة عن وظيفة بيولوجيه هامة يمرن الفرد أعضاءه به.
وبذلك يستطيع الطفل أن يسيطر سيطرة تامة عليها وأن يستعملها استعمالاً حر في المستقبل،فالطفلة في عامها الثالث تستعد استعداداً لا شعورياً لتقوم بدور الأم حيث تضع دميتها وتضمها على صدرها وتهدهدها كي تنام أو تغني لها وهكذا فان مصدر اللعب هو الغرائز أي الآليات البيولوجية.

٥.النظرية التلخيصية:-

صاحب هذه النظرية هو "ستانلي هول" (١٨٤٤ – ١٩٢٤) حيث يرى هول أن اللعب هو تلخيص تلقائي لسائر النشاطات المختلفة التي يمر بها الجنس البشري عبر القرون وليس التدريب على نشاط معين أو مواجهة متغيرات الحياة.

فألعاب القفز والتسلق والصيد هي في الواقع امتداد لا شعوري لأنشطة الإنسان القديم كما أن اللعب الجماعي للأطفال ما هو إلا تمثيل لنشأة الجماعات الأولى في حياة الإنسان.

وهذه النظرية تعتمد أساساً على نظرية النشوء والارتقاء لدارون وترى أن كل طفل يكرر تاريخ الجنس البشري في لعبه.

وقد وجهت لهذه النظرية العديد من الانتقادات منها:

- إن هذه النظرية بنيت على افتراض أن المهارات التي تعلمها جيل من الأجيال والخبرات التي حصل عليها يمكن أن يرثها الجيل الذي يليه.
- غير أن هذه النظرية القائلة بتوريث الصفات المكتسبة والتي يعد (لامارك) مؤسساً لها لم تعثر على ما يؤيدها في دراسة الوراثة لذا رفضها علماء الوراثة في الغرب كما أن هذه النظرية ثابت بطلانها من الناحية الشرعية .

٦.نظرية النمو الجسمي:-

رائد هذه النظرية هو العالم " كارت" (Kart) حيث يرى أن اللعب يساعد على نمو الأعضاء خاصة الجهاز العصبي والمخ ،فالحركات التي يؤديها الأطفال تسيطر على تنفيذها المراكز المخية مما يساعد على تكوين الأغشية الذهنية التي تكسو معظم الألياف العصبية وبالتالي تمكن المخ من العمل بشكل أفضل.

٧.نظرية الاستجمام:-

مؤسس هذه النظرية هو العالم "لازاروس" حيث يرى أن اللعب فرصة تستريح فيها عضلات الإنسان وأعصابه المرهقة التي أضناها التعب ذلك لأن الإنسان عندما يستخدم عضلاته وأعصابه بصورة غير الصورة التي كان يستخدمها في أثناء العمل فانه يعطي بذلك لعضلاته المجهدة وأعصابه المتعبة فرصة كي تستريح.

واللعب حسب نظرية الاستجمام ما هو إلا وسيلة طبيعية لإراحة الجسم بعد عناء العمل ،والواقع أن هذه النظرية تصلح بالنسبة للعب الكبار فيكون بمثابة تجديد لنشاطهم فعلاً ،أما الطفل فمن النادر أن يشغل عملاً جدياً مرهقاً ومتعباً حتى يكون اللعب نشاطاً ترويحياً بالنسبة إليه.

وقد وجهت لهذه النظرية عدة انتقادات منها:-

- تبين لعلماء النفس أن الجهد المبذول لا يتعب العضلة فحسب بل يتعب الجسم بأكمله ذلك لان أي عمل من الأعمال يستلزم استعداد عضلات الجسم كلها وتأهبها للعمل.
- لا يكون لعب الإنسان دائماً بطاقات عضلية وجهد عصبي غير التي يستعملها في أثناء العمل بل إن الإنسان يلعب بالعضلات التي يعمل بها والأعصاب التي يفكر بها.
- لو كان الهدف من اللعب الراحة فقط لكان من الأفضل للكبار أن يلعبوا أكثر مما يلعب الصغار لأن عمل الكبار وجهدهم المبذول ادعى للتعب من لعب الصغار ومع ذلك فإننا نرى أن الصغار أكثر لعباً من الكبار.

- لو كان الغاية من اللعب هي راحة الأعصاب المجهدة والعضلات المتعبة فان أحسن طريقة لذلك هي الاستلقاء في الفراش والاسترخاء في الجلوس من غير عمل ما لأن هذه الطريقة تجلب الراحة في وقت أقصر.

وهكذا فان نظرية الاستجمام تنتقص بكل وضوح من وظيفة اللعب عندما تحصر وظيفته بإراحة العضلات والأعصاب المتعبة وبإعادة ما استنفذه الكائن الحي من طاقات حيوية في سبيل أعماله واهمالاً للدور الفعال للعب كنشاط إنساني أصيل موجه ومؤثر في عملية النمو.

تعريف اللعب التربوي:-

هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع أفاقهم المعرفية.

فوائد اللعب التربوي:-

- تسهيل اندماج المحتوى التعليمي في عقول الأطفال بفضل مخاطبته لأكثر من حاسة.
- تعلم احترام القواعد والقوانين والالتزام بها.
- تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري.
- استثارة الجانب الانفعالي لدى الطفل.
- تعزيز الانتماء للجماعة.
- تعلم المهارات التعاونية.
- تنمية القدرة التعبيرية لدى الطفل.

- كسر حاجز الخجل والعزلة الاجتماعية.
- تنمية ربط المحسوس بالمجرد.
- تعلم مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات.

شروط توظيف اللعب التربوي:-

١.أن يكون للعب هدف تعليمي محدد وفي نفس الوقت فيه إثارة ومتعة.

٢.أن يكون اللعب مناسباً لخبرات وقدرات وميول الفرد.

٣.أن يكون اللعب مستمداً من بيئة الفرد ومحيطه ولا يخالف القيم والمعتقدات.

٤.أن تكون قواعد اللعبة سهلة وواضحة.

أنواع الألعاب التربوية:-

أ.العاب المجسمات:كالدمى ،أشكال الحيوانات ،العرائس،الآلات وأدوات الزينة.

ب.الألعاب التمثيلية:كتقمص الشخصيات، التمثيل المسرحي، اللوحة التعبيرية.

ت.الألعاب الحركية :كألعاب الرمي والقذف،التركيب ،السباق،التوازن،ألعاب الكرة ... الخ.

ث.ألعاب الذكاء:كالألغاز، حل المشكلات، حل الكلمات المتقاطعة.

ج.الألعاب الغنائية:كالأناشيد والغناء التمثيلي.

الأمور المفضل توفرها في غرفة اللعب:-

١.الأمان والحماية

٢.الإضاءة الجيدة

٣.وجود عازل للصوت في الجدران

٤.شاشة من جهة واحدة لملاحظة سلوك الطفل

٥.التهوية الجيدة

٦.توفر الماء البارد والساخن

٧.أن تكون أرضية الغرفة مريحة

٨.أن تكون ألوان الجدران وأثاث الغرفة هادئة ومريحة للنفس.

الأدوات التي يفضل توفرها في غرفة اللعب:-

١.بيت العائلة:

أن تتوفر فيه مجموعة من الألعاب التي تمثل العائلة مثل (الأب، الأم، الأخ... الخ)وأن يكون العدد مطابقاً لعدد أفراد الأسرة، وأن تكون الألعاب مرنة وغير قابلة للكسر لأنها ستسبب الإحباط للطفل.

وهذا البيت يعبر عن العائلة والمحيط الاجتماعي بالنسبة للطفل.

٢.صندوق الرمل:

*يمثل عدة أشياء مثل الطبيعة، البحر، الثلج، الدفن في التراب.

*يعبر عن المشاعر الدفينة لدى الطفل.

*يعبر عن تجارب مر بها الطفل.

٣.لعب الحيوانات:

تكشف عن مدى خوف الطفل من الحيوانات المختلفة.

٤.ألعاب عسكرية:

مثل:الدبابات، الطيارات، الجنود، الرشاشات، المسدسات... الخ.

وتساعد الألعاب العسكرية الطفل على التفريغ الانفعالي وتعزز الثقة بالنفس لديه كما أنها تكشف عن عدوانية الطفل.

٥.ملتينة:

٦.أوراق مختلفة الألوان:

ومن المفضل أن تكون الألعاب بشكل عام غير ميكانيكية وبدون ريموت كنترول وذلك لأنها تقتل التفكير الخلاق لدى الطفل ويمكن أن تؤدي إلى إحباطه.

قوانين يجب توضيحها للطفل قبل البدء باللعب:

١.المحافظة على الألعاب لأنها ملك للجميع.

٢.عدم تدمير الغرفة "البلاط،الجدران...الخ"

٣.الالتزام بمواعيد الجلسات وبوقت الجلسة.

٤.عدم الاعتداء على الأطفال أو الأشخاص الآخرين.

الإرشاد باللعب:-

هو تدخل إجرائي يعتمد على استعمال تلقائي لطرق اللعب المختلفة من قبل مرشد مدرب ويهدف إلى تحسين قدرة الطلاب على تحقيق أفضل مستوى في المدرسة.

استعمال اللعب في العمل الإرشادي:-

يستعمل المرشد التربوي اللعب في الإرشاد وذلك:

*لكي يتواصل مع الطلاب.

*مساعدة الطالب كي يعبر عن التوترات التي تنشأ عن الصراع والإحباط الداخلي وذلك عن طريق التفريغ الانفعالي.

*لمساعدة الطالب على التأقلم مع الصف ومحيط المدرسة.

*تحسين العلاقات بين الطلاب.

*مساعدة الطلاب على بناء قاعدة عريضة من المهارات المختلفة.

*التخفيف من ممارسة العنف والعدوان داخل المدرسة.

*إزالة العقبات الانفعالية والسلوكية أمام التعلم.

*يساعد في ضبط وتوجيه وتصحيح سلوك الطفل.

*يستخدم لتحقيق أغراض وقائية.

الإرشاد باللعب من أكثر الطرق ملائمة لأسباب عديدة أهمها:-

١.لأن الطلاب في سن (١٢)سنة فما فوق يميلون إلى معالجة المعلومات وتطوير القدرات العقلية والجسدية والمهارات الاجتماعية من خلال اللعب مما يساعد في تحقيق تلك الميول لدى الطلبة.

٢.لأن الطلاب حين يواجهون مشكلات تؤثر على تعلمهم عادة ما يميلون إلى المقاومة والانسحاب والعزلة والشعور بالعجز بالإضافة إلى استخدام وسائل دفاعية مختلفة،والإرشاد باللعب يساعد على تجنب تلك العقبات الانفعالية.

٣.لأن الإرشاد باللعب يساعد على تقويم جذور المشكلة ومعالجة أسبابها الرئيسة.

٤.لأن الإرشاد باللعب يساعد على تعليم الطلاب بشكل أسرع وأفضل .

أنماط الإرشاد باللعب:-

١.الإرشاد السلوكي المعرفي.

٢.الإرشاد الفردي والجماعي.

٣.الإرشاد الإداري الذي يتماشى من الناحية النظرية مع الألعاب التنافسية والسعي للتفوق الفردي.

أساليب الإرشاد باللعب:-

١.اللعب الحر:-

غير محدد بفترة زمنية معينة حيث يختار الطفل الألعاب التي يراها مناسبة ويرغب في أدائها بدون تعرضه لأية ضغوط أو تأثيرات خارجية ،وقد يشارك المرشد في اللعب إذا شعر أن الطفل يرغب في مشاركته معه وقد يتخذ المرشد موقفاً متدرجاً فيكتفي في البداية بملاحظة الطفل وهو يلعب بمفرده ثم يشترك معه بشكل تدريجي ليقدم له المساعدات أو التوجيهات التي تتناسب مع حالته وعمره الزمني.

٢.اللعب المحدد:-

يحدد المرشد اللعب والأدوات ومسرح اللعب بما يتناسب مع خبرات الطفل وحالته وعمره وهذا النوع من اللعب يكون مخططاً له من قبل المرشد مسبقاً ويقوم المرشد بعملية التوجيه.

٣.اللعب بطريقة الإرشاد السلوكي:-

يستخدم هذا النوع من اللعب في بعض الحالات ولا سيما حالات الخوف الشديد.

تقنيات النشاط العلاجي باستعمال اللعب:-

يمكن للمرشد أو المعالج أن يستخدم أو يختار أي نوع من الألعاب التي يرى أنها مناسبة لحالة الطفل وعمره إلا أن التقنيات الأكثر شيوعاً والتي يمكن استخدامها في الإرشاد التربوي تتلخص في عدد من الأدوات وهي:-

- رواية القصص
- الرسم والتلوين
- اللعب بالرمل
- المعجون والصلصال

- التصوير الإبداعي
- لعبة تمثيل الأدوار
- الألعاب الحركية
- العرائس والأقنعة
- ألعاب الفيديو

ويراعى حين اختيار اللعبة أن تكون مناسبة لحالة الطفل وعمره وأن تكون اللعبة جديدة عليه مع الحذر من استعمال العاب الفيديو صغيرة الحجم لأنها ستشكل عقبة تتمثل في الحد من مشاركته.

وقد يضطر المرشد أو المعالج أن يطلب من الأهل أن يساعدوه في العلاج وذلك من خلال متابعتهم المستمرة للعبة في البيت.

فوائد الإرشاد باللعب:-

١. أنسب الطرق لإرشاد الطفل وتوجيهه.
٢. يساعد الطفل على الاستبصار بطريقة تناسب حالته وعمره .
٣. فرصة للتدريب على التطبيع الاجتماعي.
٤. يستفاد منه تعليمياً وتشخيصياً وعلاجياً في آن واحد.
٥. وسيلة لاستكشاف وفهم الذات.
٦. يخفف من التوتر الانفعالي لدى الطفل ويساعده على التفريغ الانفعالي.
٧. يتيح فرصة التعبير الاجتماعي بصورة مصغرة لما في العالم الواقعي الخارجي.
٨. يمثل فرصة لإشراك الوالدين في عملية الإرشاد.
٩. يخلق شخصية متوازنة للطفل.

تتوقف قيمة اللعب والأنشطة على مدى مساهمتها في تحقيق العمليات الدينامية المساعدة على الإرشاد وهي:-

١. تسهيل إقامة علاقة إرشادية مع الطفل.

٢. المساعدة على التفريغ الانفعالي.

٣. المساعدة في تنمية الاستبصار.

٤. إتاحة الفرصة لاختبار الواقع.

٥. تهيئة الظروف المساعدة على التسامي.

٣٠. تكلفة الاستجابة: Response Cost

تعرف تكلفة الاستجابة على أنها الإجراء السلوكي الذي يشتمل على فقدان الطالب لجزء من المعززات التي لديه، نتيجة لقيامه بسلوك غير مقبول مما سيؤدي إلى تقليل أو إيقاف ذلك السلوك.

ولقد أوضحت الدراسات العديدة فعالية تكلفة الاستجابة كإجراء لتقليل السلوكيات غير المرغوبة كالعدوانية والنشاط الزائد ومخالفة التعليمات وغيرها.

ونادراً ما يستخدم إجراء تكلفة الاستجابة بمفرده في برنامج تعديل السلوك بل يستخدم معه إجراءات تقوية السلوك (التعزيز).

كما أن حسنات تكلفة الاستجابة كثيرة ومنها سهولة تطبيقه وفعاليته فهو لا يستغرق مدة طويلة لتقليل السلوك وهو أيضاً لا يشتمل على العقاب الجسدي ومن الأنشطة المناسبة لذلك الإجراء حجز الطالب في الفرصة إذا أساء التصرف أو إحضار لوح زجاج جديد بدلاً من اللوح الذي قام بتكسيره الطالب عمداً أو دفع مبلغ من المال لتغطية الأضرار التي ألحقها بممتلكات المدرسة ... الخ.

ولكي يكون هذا الإجراء فاعلا ومثمراً لا بد من إتباع الخطوات التالية:-

١.توضيح طبيعة الإجراء للطالب قبل البدء بتطبيقه.

٢.تحديد السلوك المراد تعديله.

٣.تعزيز السلوكيات المرغوبة.

٤.تقديم التغذية الراجعة بشكل فوري وذلك بهدف تبيان أسباب فقدان الطالب للمعززات.

٥.تطبيق هذا الإجراء مباشرة أي بعد حدوث السلوك غير المرغوب فيه.

٦.الابتعاد عن زيادة قيمة الغرامة أو المخالفة تدريجيا لان ذلك يؤدي إلى تعود الطالب على الزيادة التدريجية وبالتالي يفقد الإجراء فعاليته.

٧.عدم حرمان الطالب من جميع المعززات التي في حوزته لان ذلك سيؤدي إلى الإحباط وردات الفعل وعدم نجاح الإجراء العلاجي.

٣١. الإقصاء: Time Out

يعرف الإقصاء على أنه إجراء عقابي يعمل على تقليل السلوك غير المرغوب فيه من خلال إزالة المعززات الايجابية مدة زمنية محددة بعد حدوث ذلك السلوك مباشرة ويمكن أن يأخذ الإقصاء أحد الشكلين التاليين:-

أ.إقصاء الطالب عن البيئة المعززة وذلك بعزله في غرفة خاصة لا يتوفر فيها التعزيز وتسمى " غرفة الإقصاء " أو " العزل".

ب.سحب المثيرات المعززة من الطالب لمدة زمنية محددة بعد تأدية السلوك غير المرغوب فيه مباشرة.

وفي هذه الحالة لا يعزل الطالب في مكان خاص يخلو من التعزيز وإنما يسمح له بالبقاء في البيئة المعززة دون مشاركته في النشاطات المتوفرة في تلك البيئة مدة زمنية محددة وقد يأخذ هذا النوع من الإقصاء الشكلين التاليين:

أ.إقصاء الطالب عن النشاط الجاري حال تأديته للسلوك غير المقبول ويطلب منه أن يجلس بعيداً عن الأفراد الآخرين وأن يراقبهم وهم يسلكون السلوك المقبول والمرغوب ويسمى هذا النوع **" بالملاحظة المشروطة "** وفي هذه الحالة يقوم المرشد أو المعلم بتجاهل الطالب طوال فترة الإقصاء ويركز انتباهه على الأفراد الآخرين الذي يسلكون السلوك المقبول ويقوم بتعزيزهم.

ويمكن استخدام هذا الإجراء عندما تكون المشكلة بسيطة، إلا أن فعاليته تعتمد إلى حد كبير على قدرة المرشد أو المعلم على إيقاف كل المعززات أثناء فترة الإقصاء فإذا تبين عدم جدوى هذا الأسلوب لا بد من اللجوء إلى نوع أخر من الإقصاء.

ب.منع الطالب من الاستمرار في تأدية النشاط حال حدوث السلوك غير المرغوب فيه وحرمانه من إمكانية مراقبة الآخرين، فالطالب مثلاً قد يؤمر بأن يتجه إلى الحائط وقد يمنع من رؤية الآخرين في غرفة الصف من خلال استخدام ستارة أو غيرها ويسمى هذا النوع **"الإقصاء بالاستثناء".**

وحتى يكون الإقصاء إجراءً عقابيا يعمل على الحد من السلوك غير المقبول فلا بد من استخدامه بشكل صحيح وإلا فقد لا يكون الإقصاء عقاباً دائماً وإنما تعزيزاً للطالب، لذا لا بد من مراعاة النقاط التالية عند استخدام هذا الإجراء وهي:-

١.أن تكون البيئة التي يقصى الطالب إليها غير معززة لسلوكه وإلا قد تعمل على زيادته بل قد يقوم الطالب بالسلوك غير المقبول من أجل نقله إلى غرفة الإقصاء إذا كانت معززة أكثر من البيئة التي أُقصي عنها.

٢.عدم الدخول في نقاش مطول مع الطالب المرسل إلى غرفة الإقصاء بل الاقتصار على تذكيره بما فعل وجزاء ذلك هو العزل في غرفة الإقصاء، وفي حال رفض الطالب الذهاب إلى غرفة الإقصاء تجنب قدر المستطاع أن تلجأ إلى أخذه بالقوة.

٣.عدم إطالة فترة الإقصاء عن عشر دقائق.

٤.الانتظام في تطبيق الإقصاء والابتعاد عن العشوائية وتطبيقه حال حدوث السلوك وبدون تأخير حتى ولو اشتكى الطالب في البداية أو قاوم ما تفعله.

٥.اشرح للطالب أسباب اتخاذ الإقصاء بحقه.

٦.عدم إعادة الفرد إلى البيئة التي أقصي عنها ما دام يمارس نفس السلوكيات غير المقبولة وفي حالة عدم نجاح الإقصاء لا بد من استخدام إجراء عقابي أخر.

٣٢. التصحيح الزائد: Overcorrection

التصحيح الزائد إجراء معقد ليس من السهل تعريفه ويشتمل على توبيخ الطالب بعد قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه وتذكيره بما هو مرغوب وما هو غير مرغوب ومن ثم يطلب منه إزالة الأضرار التي نتجت عن سلوكه غير المقبول وهو ما يسمى "تصحيح الوضع" والقيام بسلوكيات مناقضة للسلوك غير المرغوب الذي يراد تقليله بشكل متكرر لفترة زمنية محددة وهو ما يسمى " الممارسة الايجابية".

والعامل الحاسم الذي يعمل على إنجاح التصحيح الزائد هو عدم تعزيز الفرد أثناء تأديته السلوكيات التي تطلب منه وأن تكون مدة تلك السلوكيات طويلة بما فيه الكفاية.

ومن الأشكال الرئيسية للتصحيح الزائد ما يلي:-

١.التدريب على العناية الفمية:

يستخدم لمعالجة السلوكيات الفمية التي تكون غير مقبولة وغير لائقة كالسب والشتم والاهانة ويستمر تدريب الفرد على العناية الفمية في المرة الواحدة لمدة (٣) دقائق.

٢.التدريب على الحركات الوظيفية:

يستخدم لخفض الإثارة الذاتية وذلك من خلال قيامه بنشاطات حركية متعبة ومرهقة وإذا لم يتجاوب الفرد يجبر على ذلك وهو من أكثر أشكال التصحيح الزائد المستخدمة في برامج تعديل السلوك غير المقبول ويستمر التدريب في المرة الواحدة مدة (١٥) دقيقة.

٣.التدريب على الترتيب المنزلي:

يستخدم في حالة قيام الفرد بسلوك تخريبي أو فوضوي حيث يلزم بإعادة الوضع إلى أفضل مما كان عليه قبل قيامة بالسلوك غير المرغوب.

٤.التدريب على الطمأنينة الاجتماعية:

يستخدم هذا الأسلوب مع الطالب أو الفرد الذي يقوم بالاعتداء على الآخرين أو تهديدهم حيث يطلب منه أن يقوم بالاعتذار بشكل متكرر عن سلوكه غير المقبول وأن يواسي زميله الذي اعتدى عليه.

٥.التدريب على النظافة:

يستخدم هذا الأسلوب مع الأطفال بشكل عام وذلك لتدريبهم على الاعتناء بالنظافة الشخصية وعلى كيفية استخدام الطفل للحمام بطريقة مناسبة فمثلاً إذا قام الطفل بتوسيخ ملابسه يطلب منه تغييرها وتنظيفها بنفسه.

٣٣. الاسترخاء: Relaxation

يعتبر الاسترخاء واحداً من أهم الأساليب المضادة للتوتر والقلق، وهناك عدد من أساليب الاسترخاء التي عرفتها معظم الشعوب منذ وقت طويل، وتقوم أساليب الاسترخاء الحديثة على جملة من التمارين والتدريبات البسيطة التي تهدف إلى إراحة الجسم والنفس وذلك عن طريق التنفس العميق وتمرين الجسم كله على الارتخاء وزوال الشد العضلي.

ويساعد الاسترخاء على خفض نسبة التوتر وحدته، ووجدَ الباحثون أن تمارين الاسترخاء تساعد على خفض ضغط الدم وأيضا خفض احتمال الإصابة بأمراض القلب وتحسن النوم وتقوم بخفض مستوى الصداع النصفي. و يخفض من حدة الصداع التوتري، ويقلل من اضطرابات الأمعاء وبخاصة القولون العصبي، والتدريب على الاسترخاء يقلل الشعور بآلام الجسم ووجدوا أنه يؤثر بشكل ايجابي بتقليل جميع الاضطرابات النفسية.

وبالطبع فان الاسترخاء ليس دواءً شافياً لجميع الأمراض، ويمكن له أن يكون وسيلة علاجية ناجحة إلى جانب أساليب علاجية أخرى دوائية وغير دوائية سلوكية ومعرفية وتحليلية وغيرها.

وهناك ثلاثة عوامل مهمة جدا يجب ذكرها والتركيز عليها، وهي تحدد مدى الاستفادة من تمارين الاسترخاء كما ذكرها العالم بيتل:

١. **الدافعية**: أن توجد لدى الإنسان دافعيه للحصول على الاسترخاء وتعلم وسائل الاسترخاء وطرقها ان كانت هذه الدافعية موجودة فانا سأحصل على درجة استرخاء عالية.

٢. **الفهم:** يجب أن يفهم الفرد الأسباب التي دفعته للقيام بهذه التمارين وما هي الفائدة منها والفلسفة من القيام بهذه التمارين.

٣**. الالتزام:** يجب أن يلتزم الفرد بالاستمرار بممارسة التمارين و يجب أن يحدد فترة زمنية يومية يقوم من خلالها بهذه التمارين وتكون عملية ممارسة التمارين منتظمة ومستمرة .

طرق الحصول على الاسترخاء:

هي كثيرة لكني سأذكر ثلاثة أنواع:

١. استرخاء التنفس العميق.
٢. الاسترخاء العضلي.
٣. . الاسترخاء الذهني.

أولا: التنفس العميق

من المعروف أن عملية التنفس هي عملية ميكانيكية يتحكم بها الجهاز العصبي وهذه العملية تبدأ منذ اللحظات الأولى من عمر الإنسان وهي تتأثر بنفسية الفرد ويمكن من خلال طريقة التنفس للفرد المتوتر أن ندرك مدى توتره أو كآبته أو قلقه وهذا يعني أن الإنسان الذي يعاني من توتر أو قلق أو اكتئاب سوف لا يحصل على كمية الأكسجين الضرورية التي يحتاجها الجسم بسبب طريقة تنفسه التي قد تكون سريعة فلا يمكن الجسم من الحصول على الكمية المطلوبة من الأكسجين وإخراج كمية ثاني أكسيد الكربون.

وذُكر أن تمرين التنفس العميق يوفر كمية الأكسجين المناسبة التي يحتاجها الجسم في إخراج اكبر قدر من الفضلات وثاني أكسيد الكربون وينقل العقل والجسم إلى حالة استرخاء ويحسن من الدورة الدموية في منطقة البطن.

تمرين التنفس العميق:يتكون من الخطوات التالية:-

١. الجلوس بشكل مستقيم والقدمين متباعدتين بعض الشيء، أو أثناء الاستلقاء على الأرض أو المرتبة.
٢. إغلاق العينين، وتخيل عالم أخر خيالي جميل أو تذكر مكان تحبه، وذلك لتقليل من المؤثرات الخارجية.
٣. ضع أحد اليدين على منطقة الصدر والأخرى على منطقة البطن (مكان السرة). "" الهدف هو استشعار ارتفاع اليد الموضوعة على البطن أكثر من الصدر فهذا دليل أن كمية الهواء جيدة وتصل جميع أنحاء الرئة "".
٤. يأخذ الإنسان الهواء بشكل بطيء من خلال الأنف حتى يشعر أن يده الموضوعة على منطقة البطن ارتفعت قليلا .. قليلا وليس كثيرا أي لا تتعمد ذلك بل يكون بشكل طبيعي.
٥. إذا شعر الفرد بارتفاع اليد على البدن يقوم بحبس الهواء في الرئتين لفترة زمنية حسب قدرات الفرد نفسها وشعور الفرد بالارتياح وقد يأخذ ٣ ثوان أو خمس ثوان أو تمتد لفترة العد من (١ إلى ٣).
٦. العملية التي تليها يقوم الفرد بإخراج الهواء بشكل بطيء من منطقة الفم حتى يشعر أن يده الموضوعة على البطن قد عادة إلى وضعها الطبيعي.
تكرر هذه العملية (الاستنشاق من الأنف وحبس الهواء ثم زفره من الفم) ٣ مرات

وبعد المرة الثالثة نطبق ما يلي:
- نأخذ نفسا عميقا من الأنف ولا نحبسه ثم نخرجه من الأنف،نقوم بهذه الخطوة مرتين أي أن التمرين يتكون من وحدتين أساسيتين هي حبس الهواء ٣ مرات ثم مرتين دون حبس ثم نعيد المرات الثلاثة مع الحبس ثم المرتين دون حبس إلى أن يمر علينا من الوقت خمس دقائق.
- من الأفضل استخدام ساعة منبه لتنبهنا على انتهاء الوقت حيث أننا يجب أن لا نشغل تفكيرنا في شي أخر غير الخيال المرسوم أمامنا .
- يفضل تطبيق هذا التمرين ٣ مرات في اليوم فهو سريع وجيد جدا ويعتبر من أفضل أنواع تمارين الاسترخاء ويمكن ممارسته بكل سهوله على كرسي الامتحان أو في سيارتك قبل الدوام وغيرها.
وستلاحظ بعد الاسترخاء أن عضلات وجهك قد ارتخت وان نبرات صوتك تغيرت وتهدأ وتنخفض.

ثانيا: الاسترخاء العضلي:

نلاحظ عندما تنقبض كل عضلة من الجسم وينتج من الانقباض والانبساط آلام من الشحنات الكهربائية وهذه الشحنات تنتقل إلى جزء في المخ وهو الهايبوثالاموس، مسؤول عن تقديم الاستجابات المناسبة للضغوط سواء كانت هذه الاستجابات نفسية أو سلوكية بينما تقوم الأجهزة الفزيولوجية بنقل الشحنات الكهربائية إلى الهايبوثالاموس يصبح الهايبوثالاموس في توتر شديد فأي تغير جديد في حياة الإنسان تحول إلى عامل من عوامل الضغوط والاسترخاء يعمل على تقليل هذه الشحنات المتتالية من الكهرباء برجع الجسم والهايبوثالاموس إلى حالة الاتزان ولهذا يقوم الفرد بعملية الاسترخاء بعد مواجهة ضغوط الحياة بأنواعها.

لكي تترك عملية الاسترخاء الأثر الفعال يجب أن تتوفر الشروط التالية:

١. **الوقت:** الاسترخاء العضلي يحقق اكبر فائدة إذا مورس مرتين في اليوم بفارق زمني(٨)ساعات ويجب تحاشي الاسترخاء بعد الطعام مباشره أو قبل النوم مباشره ويفضل قبل النوم بثلاث ساعات.

٢. **المكان:** احرص على أن يكون المكان الذي ستمارس به التمرين هادئاً بعيداً عن الضوضاء بأنواعها وبعيداً عن الأسرة حتى لا يقاطعك الأطفال أو احد الأفراد أثناء ممارستك الاسترخاء.

٣. **وضع الجسم:** ممكن ممارسة الاسترخاء العضلي العميق على شكل وضعين: الأول الاستلقاء على سرير مريح أو على الأرض شرط أن يكون الجسم في وضع استقامة أو ونحن في وضع جلوس على كرسي مريح ويفضل أن يحتوي على ذراعين وظهر عالٍ، في حالة الاستلقاء على الأرض ممكن وضع وسادة تحت الرقبة لسند الرأس ويجب تجنب أي شيء يسبب الشد للجسم ويفضل إغلاق العينين والابتداء بالتنفس العميق.

خطوات الاسترخاء العضلي:

١.خذ نفسا عميقا ثم احبس الهواء لمدة ١٠ ثوانٍ بعد ذلك أخرج الهواء.

٢. ارفع يديك قليلا وأنت تتنفس بشكل طبيعي ثم أعد يديك إلى وضعها السابق على الكرسي.

٣.ابعد يديك إلى الجانبين وضمها في قبضه قوية جدا، حاول أن تشعر بالضغط

والجهد على يديك، سأعد من ١ إلى ٣ وعندما تصل إلى ٣ أريدك أن تخفض يديك .

١..٢..٣

٤.ارفع يديك إلى أعلى ثانية، واثن أصابعك إلى الداخل (ناحية الجسم)، الآن اخفض يديك واسترخ.

٥. ارفع ذراعيك ثم اخفضهما واسترخ.

٦. ارفع ذراعيك ثانية، هذه المرة حرك يديك بشكل دائري (رفرفة) حسنا ... استرخ ثانية.

٧.ارفع ذراعيك ثانية ثم استرخ.

٨. ارفع يديك ثانية فوق المقعد ثم شد عضلات جسمك حتى ترجف، تنفس بشكل طبيعي وابق يديك مرتخية (إرخِ يديك لاحظ دفء الإحساس بالاسترخاء).

٩. ارفع يديك أمامك ثم شد عضلات جسمك (تأكد من انك تتنفس بشكل طبيعي) ، ارخ يديك الآن.

١٠.الآن ادفع كتفك للخلف، ابق على هذا الوضع، تأكد أن ذراعيك في حالة استرخاء الآن استرخ.

١١.ادفع كتفيك إلى الأمام، ابق على هذا الوضع، تأكد من أنك تتنفس بشكل طبيعي وابق يديك مسترخية (حسنا استرخ لاحظ الإحساس بالارتياح عند إرخاء العضلات بعد شدها).

١٢.الآن أمل رأسك إلى اليمين وشد رقبتك، استرخ وأعد رأسك إلى وضعه الطبيعي.

١٣.الآن أمل رأسك إلى اليسار وشد رقبتك ثم اعد رأسك إلى وضعه الطبيعي.

١٤. عد برأسك قليلا للوراء ناحية المقعد، ابق على هذا الوضع ،حسنا الآن ببطء اعد رأسك إلى وضعه الطبيعي.

١٥.هذه المرة اخفض رأسك ناحية الصدر، أبق على هذا الوضع، الآن استرخ وأعد رأسك إلى وضعه الطبيعي المريح.

١٦.افتح فمك إلى أقصى ما تستطيع، افتح فمك أكثر، حسنا استرخ الآن، (يجب أن يكون الفم مفتوحا قليلا في النهاية).

١٧.الآن اضغط على شفتيك وأغلق فمك(حسنا استرخ حاول ان تشعر بالاسترخاء).

١٨.الآن اضغط على شفتيك وأغلق فمك. اضغط بشدة ... توقف، استرخ واسمح للسانك أن يكون بوضع مريح داخل الفم.

١٩. الآن ضع لسانك في أسفل فمك، اضغط لأسفل بشدة، استرخ واجعل لسانك في وضع مريح داخل فمك.

٢٠.الآن استلق (اجلس) واسترخ، حاول أن لا تفكر بأي شيء.

٢١.الآن أغلق عينيك واضغط عليهما بشدة ثم تنفس بشكل طبيعي، حاول أن تحس بشد العضلات حول العين، الآن استرخ (حاول أن تشعر كيف يذهب الألم عندما تسترخي).

٢٢.الآن دع عينيك تسترخ وابق فمك مفتوحا بعض الشيء.

٢٣.افتح عينيك إلى أقصى حد ممكن،ابق هكذا ، دع عينيك تسترخ الآن.

٢٤.الآن اجهد جبهتك قدر المستطاع،ابق هكذا ،حسن استرخ.

٢٥.الآن خذ نفسا عميقا ولا تخرجه ثم استرخ.

٢٦.الآن ازفر، حاول الآن أن تخرج كل الهواء واسترخ(حاول أن تحس بروعة التنفس ثانية).

٢٧.تخيل أن أثقالا تضغط على كل عضلات جسمك مما يجعلها مترهلة ومسترخية، ادفع بذراعيك وجسمك إلى المقعد.

٢٨.شد عضلات بطنك جميعا، اضغط بشدة، حسنا استرخ الآن.

٢٩.الآن أجهد عضلاتك كأنك تقاتل لنيل جائزة، اجعل بطنك صلب، استرخ الآن، (أنت الآن تسترخي أكثر فأكثر).
٣٠.الآن استكشف الجزء العلوي من جسمك وأرح كل جزء مجهد، أولا عضلات الوجه (توقف من ٣ إلى ٥ ثوان) ثم عضلات الجهاز الصوتي (توقف من٣ إلى ٥ ثوان) كتفيك، أرح أي جزء مجهد. (توقف) الآن الذراعين والأصابع أرحهم ستصبح مسترخيا جدا.
٣١.عند الوصول إلى هذه الحالة من الاسترخاء ارفع رجليك إلى الأعلى (بزاوية ٤٥ درجة تقريبا) الآن استرخ (اعلم أن هذا سيزيد من الاسترخاء).
٣٢.الآن أثن قدميك إلى أن تشير أصابع قدميك إلى وجهك، أرخ قدميك، اثن قدميك بشدة،استرخ.
٣٣.اثن قدميك إلى الجهة المعاكسة، بعيدا عن جسمك، ليس بعيدا جدا، حاول أن تشعر بالضغط، حسنا استرخ.
٣٤.استرخ (توقف) الآن لف أصابع قدميك على بعضهما، إلى أقصى ما تستطيع، اضغط أكثر حسنا. استرخ (هدوء ... وصمت لمدة ٣٠ ثانية تقريبا).
٣٥.هذا يتمم الإجراء الأساسي للاسترخاء، الآن استكشف جسمك من قدميك إلى قمة رأسك، تأكد أن جميع عضلاتك مسترخية ... أولا أصابع القدمين ،ثم قدميك ثم رجليك، ثم بطنك وكتفيك ، ثم رقبتك فعينيك وأخيرا جبهتك، جميع أعضائك يجب أن تكون مسترخية الآن (هدوء وصمت لمدة ١٠ ثوان تقريبا) استلق وحاول أن تشعر بالاسترخاء، ودفء الاسترخاء (توقف) أريدك أن تبقى على هذا الوضع لمدة دقيقة تقريبا ، وسأعد حتى ٥ .
عندما أصل في العد الى ٥ افتح عينيك بهدوء شديد و انتعاش (هدوء ، صمت لمدة دقيقة تقريبا) ... حسنا، عندما أصل لخمسة افتح عينيك وأنت تشعر بالهدوء

والانتعاش ... واحد ... الشعور بالهدوء، اثنان ... شعور بالهدوء والانتعاش، ثلاثة أكثر انتعاشا ، أربعه ..... وخمسة.

ثالثا: الاسترخاء الذهني:

يعتبر الاسترخاء الذهني من أقدم أنواع الاسترخاء ويتميز كل شعب بنوع معين من الاسترخاء الذهني وهي تشبه اليوجا فعند اليابانيين هناك ما يسمى الزن وهو يعتبر استرخاء ذهني كما ان الصينيين يمارسون رياضة التو وهي أيضا تعتبر استرخاء ذهني وكذلك ما كان يقوم به الصوفية سابقا وتعتبر عبادة لديهم وتندرج تحت الاسترخاء الذهني كما يعتبر التسبيح لله سبحانه وتعالى إلى جانب انه عباده استرخاء ذهني، واهم ما يميز الاسترخاء الذهني هو الانفصال بذهنك عن العالم الخارجي والتركيز على شكل معين في مخيلتك أو صورة أو كلمة وترددها ببالك ومخيلتك بتركيز دون ان تشغل تفكيرك بشيء غيرها وتستمر بذلك لمدة لا تقل عن ١٥ دقيقة فان زدت الوقت فهذا أفضل.

هناك شروط يجب إتباعها والالتزام بها في الاسترخاء الذهني:

١. اخذ وضع مريح سواء جلوس أو استلقاء أو حتى وقوف.
٢.يجب ان يقوم الفرد بها أثناء مكان يسوده الهدوء التام.
٣. استخدام التنفس العميق وتنظيم التنفس يثير حالة الاسترخاء.
٤. التركيز على موضوع شيء معين طوال فترة التأمل الفكري.

فوائد الاسترخاء الذهني:

١. خفض حدة دقات القلب.

٢. التقليل من كمية العرق.

٣. تنظيم ذبذبات المخ.

٤. تقليل تأثير الأصوات العالية على الإنسان.

٥. يحسن الذاكرة.

٦.يحسن أداء العمل والتحصيل الدراسي.

٧. يقلل حدة الاكتئاب.

٨. يرفع مفهوم الذات .

٩. يقلل الصداع النصفي والتوتري.

١٠. يحسن طبيعة النوم .

٣٤. التفريغ الانفعالي (De –briefing)

هو أسلوب هام في عملية الإرشاد ويقصد به تنفيس وتفريغ المسترشد عن المواد المشحونة انفعالياً حتى يتمكن من التعامل مع الناس ويشق طريقه في الحياة.

ويقوم هذا الأسلوب على تعليم الفرد أن يعبر عن المشاعر التي يحس بها وبصورة تلقائية وبكل حرية وأن يعبر أيضاً عن صراعاته وإحباطاته وحاجاته ومشكلاته ومخاوفه بطريقة كلامية ويشجعه المرشد على تذكر التجارب الصادمة التي تعرض لها وبيان أحداثها بدقة وتفصيل والبوح عن العواطف الحالية والأهداف المستقبلية لكي يتمكن من إدراكها والوعي بها.

ويقوم المرشد أو الأخصائي النفسي بتسهيل معرفة الطالب لأجزاء النفس الداخلية ليدركها بوضوح والوعي بما سيفعله وكيفية فعله، ليصبح في وضع يمكنه من اختيار السلوك المناسب والمقبول.

كما يقوم المرشد أو الأخصائي بشرح وتفسير وتوضيح الحالات الانفعالية مما يتيح الفرصة أمام المسترشد لكي يرى بنفسه ما بداخله من انفعالات، كما لا بد من توثيق العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد في جو نفسي صحي ومناسب خالٍ من الرقابة وقد يستعين المرشد بوسائل مساعدة في عملية التفريغ الانفعالي.

ومما يعرقل عملية التفريغ الانفعالي الانفعالات المؤلمة التي يشعر بها المسترشد كالشعور بالخزي والعار أو الشعور بالذنب مما يضطره إلى اللجوء إلى حيل الدفاع النفسي لمواجهة هذه الانفعالات المؤلمة مثل الإنكار والإلغاء وغيرها.

كما أن للتفريغ الانفعالي فوائد عديدة تتمثل في تخفيف ضغوط الكبت لدى المسترشد والتخلص من التوتر الانفعالي ومن ثم اختفاء أعراض العصاب كما يفيد في التخلص من الحمولة النفسية والشحنة الانفعالية الزائدة عن طاقة التحمل.

التفريغ الانفعالي عند الأزمات(De –briefing)

إن مساعدة المصابين بالصدمة النفسية يحتاج إلى تدخل مباشر من قبل الأخصائي النفسي بعد وقوع الحدث الصادم مباشرة في مدة تتراوح ما بين (٢٤ – ٧٢) ساعة من الحدث الصادم،حتى يتمكن الأشخاص من إعادة تمثيل الحدث بما صاحبه من أفكار ومشاعر وانفعالات وردود أفعال بشكل جيد وبدرجة من الوعي والتذكر.

وقد تكون الصدمة طبيعية كالكوارث والزلازل والبراكين والأعاصير ... الخ وقد تكون بفعل الإنسان نفسه مثل القتل والحروب والقصف المرعب والاقتحامات الليلية للمنازل والاغتيالات والاعتقالات أو الاعتداءات الجنسية ... الخ.

ويعتبر دور المتدخل وقائد الجلسة عند البدء في عملية التفريغ الانفعالي مهم جدا حيث يتطلب ذلك منه مساعدة الشخص المصدوم على إعادة بناء خبراته في إطار معرفي جديد مع تجنب إثارة أعراض نفسية جديدة بل تركهم يعبرون عن أفكارهم ومشاعرهم وردات فعلهم بكل حرية ويصفون خبراتهم السابقة.

اعتبارات هامة عند التفريغ الانفعالي:-

١. على القائد أن يقدم نفسه بطريقة تبعث على الثقة والقبول والأمان والطمأنينة.
٢. أن حسن التقديم يعد مفتاحاً لشعور المنتفع بالثقة والتحدث بحرية.
٣. على القائد أن يكون مستمعاً جيداً ولا يكثر من التعليق على حديث المنتفع.
٤. تقبل حديث الآخرين دون تهكم أو استهزاء وسخرية.
٥. شارك الآخرين شعورهم فهذا يخفف من شعورهم بالعزلة والشعور بالذنب.
٦. حدد لك أهدافاً واضحة ومحددة وقابلة للتحقيق.
٧. عدد المعالجين أو الأخصائيين المشاركين في التفريغ الانفعالي من (٢ -٦) حسب عدد الأشخاص المنتفعين.

٨. عدد الأشخاص المنتفعين في التفريغ الانفعالي من (٣ - ٢٤) منتفع.

٩. مدة التدخل (الزمن الذي تستغرقه جلسة التفريع الانفعالي)
من (٢ – ٤).

١٠.المشاركة من قبل المنتفعين اختيارية مع التشجيع على المشاركة.

١١. شكل الجلسة التفريغية يكون على شكل دائرة وذلك للملاحظة والمتابعة ولإشعار المنتفع بالطمأنينة وبالمساواة بين طاقم التدخل والمنتفعين.

١٢. أن تكون فرص مشاركة المنتفعين في التعبير عن الحدث متساوية.

١٣.ممنوع التصوير أو التسجيل خلال الجلسة التفريغية.

١٤.إغلاق البلفونات أثناء الجلسة التفريغية.

١٥.عدم حمل الأوراق أو الأقلام من قبل المعالجين أو الأخصائيين أثناء الجلسة.

١٦. أن يكون مكان انعقاد الجلسة آمن نسبيا ولا يوجد فيه مشتتات أو ضوضاء .

١٧.إخبار المنتفعين بشكل مسبق عن الزيارة وتحديد موعدها.

١٨.إخبار المنتفعين بعدم التحدث عن أسرار خطيرة أمام الجلسة وان يكون الحديث حول الحدث الصادم فقط.

١٩.قائد الجلسة يبدأ الجلسة ثم يقوم بإنهائها.

٢٠. توزيع الأدوار والمهام بين طاقم التدخل قبل البدء بالجلسة.

٢١.أن تكون مجموعة التدخل مدربة ومتفقة فيما بينها ومنسجمة وتكون ضمن خطة عمل.

٢٢.بعد الانتهاء من الجلسة يقدم طاقم التدخل الضيافة للمنتفعين.

٢٣.آخر الشخوص الذين يخرجون من مكان انعقاد الجلسة هم طاقم التدخل.

٢٤.على طاقم التدخل معرفة عدد الأشخاص الذين بحاجة إلى التدخل لتحديد عدد المعالجين الذين سيشاركون في التدخل.

الهدف من التفريغ الانفعالي:-

إن الهدف من التفريغ الانفعالي هو التخفيف من المعاناة النفسية والحد من الألم النفسي وهذا يتحقق عن طريق:-

١.التعبير عن الأفكار والانطباعات والمشاعر.

٢.تعزيز المنظومة المعرفية من خلال فهم الحدث وردود الفعل واتجاهه.

٣.التدريب على التعبير عن المشاعر بحرية من خلال المشاركة.

٤.القدرة على الحركة من خلال المجموعة لتحقيق الدعم والمساندة والتماسك.

٥.إعداد الخبرات السابقة والحالية وتحديدها مثل الأعراض، وردود الأفعال التي يمكن ظهورها.

٦.التعريف بطرق المساعدة الإضافية المختلفة عند اللزوم.

مهارات تنفيذ عملية التفريغ:-

- تعريف القائد لنفسه وكذلك المساعدين.
- تقديم التسهيلات للتفريغ من خلال التحدث، الاستماع، التعليم.
- أن تكون خاتمة الجلسة مرضية.

مراحل أو خطوات التفريغ الانفعالي:-

١.مرحلة التقديم (المقدمة) (Introduction Phase)

تستغرق نحو (١٥ -٢٠) دقيقة وكلما كان التقديم بناءً أدى إلى الشعور بالثقة والتقبل ،ويتيح التقديم للشخص الفرصة للتعبير عن الأفكار والمشاعر ووصف الخبرات بحرية وتشمل المقدمة على:-

- القائد يفتتح الجلسة ويعرف على نفسه وعلى طبيعة عمل الطاقم التدخل كما يعرف مساعدوه على أنفسهم.

- يوضح القائد قوانين أو شروط الجلسة للمنتفعين من حيث:-

- أن الجلسة ستكون مغلقة.
- مدة الجلسة من (٢ – ٣) ساعات.
- مشاركة المنتفعين اختيارية مع التشجيع على المشاركة لأهميتها وضروريتها.
- وجوب إغلاق البلفونات أثناء الجلسة.
- عدم الإفصاح عن الأسرار الخطيرة.
- الحديث يكون فقط عن الحادثة.
- تعريف الشخص عن نفسه اختياري أو باسم مستعار إن أراد ذلك.
- عدم التهكم والاستهزاء من المشاعر والأفكار.
- كل شخص يتحدث عن نفسه وليس عن غيره.
- أن تكون الجلسة على شكل دائرة .
- ليس هناك استراحة خلال الجلسة.

- التنبيه بأن الشخص قد يشعر بالضيق عند التعبير عن مشكلته وهذا شيء طبيعي.

- إعطاء فرص كافية ومتساوية للجميع بطرح الأسئلة والاستفسارات.

٢. مرحلة الحقيقة:- (The Fact phase)

- اشرح باختصار ماذا حدث ومتى وكيف ؟او ماذا حدث معكم ؟

- التعبير عن الحدث يكون مختصراً بالرغم من أن الحدث يكون في الحقيقة طويلاً.

٣.مرحلة الأفكار:- (The Thought Phase)

يكون التركيز في هذه المرحلة على عمليات التفكير واتخاذ القرارات وطرح الأفكار المتعلقة بالحدث ويمكن أن يكون ذلك من خلال طرح أحد الأسئلة التالية على المنتفعين:-

- ماذا كان انطباعك الأولي في أثناء الحدث؟ وخلال معايشتك لهذا الحدث؟
- ماذا فعلت أو كيف تصرفت أثناء الحدث؟
- ما أصعب شيء خطر على بالك في تلك اللحظات؟
- ما هي أكثر فكرة خطرت على بالك أثناء الحدث؟

٤.مرحلة المشاعر):-

(الحزن،الخوف،الموت،الشعور بالذنب،تبلد المشاعر...الخ)

حيث نوجه احد الأسئلة التالية للمنتفعين:

- ما هو أكثر شيء شعرت فيه أثناء الحدث؟
- ماذا شعرت في فترة الحدث؟
- كيف شعرت عندما حدث ذلك؟

٥.مرحلة رد الفعل:- (The Reaction Phase)

هنا يقول قائد الجلسة بأن ردات الفعل هي طبيعية لأنكم أناس طبيعيون ولكن الحدث غريب ومفاجئ لذلك ظهرت لديكم ردات فعل مختلفة وسوف تتلاشى خلال أيام إن شاء الله وستعود الأمور كما كانت عليه في السابق.

ومن الأسئلة التي تساعد في بناء هذه المرحلة:-

- كيف جعلتك الأحداث تتصرف؟

- ما هي ردود الفعل على الصعيد الجسمي والسلوكي أثناء الحدث؟

من الأمثلة على ردود الفعل الجسمية والسلوكية أثناء الحدث:-

فقدان الشهية،السرحان،الغضب،عدم القدرة على القيام بأي عمل،إسهال،تخشب، قلق،اضطراب النوم،صداع،عدم التركيز،ألم في المعدة،تغيير في المبادئ ... الخ

من المهم الانتباه إلى أولئك الذين يعانون كثيراً أو الذين يلتزمون الصمت أو الذين تظهر عليهم أعراض حادة ... هؤلاء هم الأشخاص الأكثر تعرضا للصدمة.

٦.مرحلة التعلم:- (Teaching phase)

يقوم الطاقم المهني بشرح مهارات تقليص الضغوطات للمنتفعين وكيفية التغلب على الأزمة والمتمثلة ب :-

١. عدم اتخاذ قرارات هامة أثناء الأزمة.
٢. تجنب تحمل المزيد من المسؤوليات التي تسبب المزيد من الجهد والشدة.
٣. لا تجهد نفسك لتلبية توقعات الآخرين.
٤. حافظ على الروتين وخذ الأطفال للتنزه.
٥. شارك المقربين إليك.
٦. الاسترخاء.
٧. تعلم من تجاربك الماضية في حل الأزمات.
٨. اطلب مساعدة مهنية إذا شعرت بالحاجة لذلك.

ثم نقوم بتعليم المنتفعين تمارين الاسترخاء إذا كانت الحاجة تدعو إلى ذلك.

ومن الأسئلة التي يمكن توجيهها إلى المنتفعين في هذه المرحلة:

- أنت حكيت عن الخوف.............
- أنت حكيت عن عدم التركيز......

- أنت فكرت بالموت .....

٧.مرحلة الإنهاء أو الإغلاق:- (The ending Phase)

من المهم عند الانتهاء من الجلسة معرفة الأشخاص الذين تأزموا وما زالوا بحاجة إلى مساعدة مهنية لمتابعة أمورهم.

كما يمكن توجيه السؤال التالي للمنتفعين:

- ماذا تخطط أن تعمل إذا .... ؟

التفريغ الانفعالي للأطفال:-

الأطفال لديهم مشاعر أكثر من الأفكار لذا نستخدم معهم بعض الوسائل للتفريغ ومنها:-

١.رسم الحدث ثم التعبير عنه ومن فوائد ذلك:-

*التعبير عن الحاجات والرغبات والدوافع التي لا يستطيع الأطفال التلفظ بها شفهياً.

*البحث عن الصراعات الدفينة في شخصية الطفل.

* التعرف على المشكلات السلوكية والانفعالية التي يعاني منها الطفل.

*التعرف على شبكة العلاقات الاجتماعية التي يعيش في ظلها الطفل والأشخاص المؤثرين في حياته.

*تفريغ طاقات الطفل في أمور ايجابية مثمرة.

*تفريغ الشحنات الانفعالية كالغضب والعدوان والخوف.

*وسيلة للتعبير والتواصل مع الآخرين عند الأطفال الانطوائيين.

*التعرف على الحالة التي يعيشها الطفل أثناء الرسم الخوف والغضب والقلق.

*التعرف على جوانب القوة والضعف لدى الطفل.

٢. عن طريق اللعب:-

يعتبر اللعب أسلوبا مهما في جعل الطفل يعبر عن نفسه حيث يمكن اللعب الطفل من الفضفضة أو التنفيس الانفعالي أو تفريغ الشحنات الانفعالية الحبيسة داخل الطفل. ومن خلال اللعب يكشف الطفل عن صراعاته وتوتراته وعلاقاته ،ومن النظريات التي تحدثت عن أهمية اللعب في التنفيس الانفعالي هي النظرية التنفيسية حيث ترى هذه النظرية أن اللعب وسيلة للتنفيس عن المشاعر المكبوتة وأن اللعب يعتبر منفذاً للتنفيس عن المشاعر المؤلمة المكبوتة يستعين بها الطفل لإفراغ شحنات الغضب المكبوتة في داخله دون أن يتوقع أي اعتراض أو أذى من الآخرين.

٣.عن طريق التمثيل:-

حيث يعتبر التمثيل أسلوب للتنفيس الانفعالي والتفريغ عن الشحنات العاطفية ويكون بشكل فردي أو جماعي.

٣٥. أسلوب الواقعية: Realism

يقوم على استخدام المرشد النقاش المنطقي مع المسترشد، بأن يسأله أسئلة كثيرة تهدف إلى الوصول به إلى وعي أكبر عن سلوكه ثم يوجهه إلى تقويم سلوكه والحكم عليه، هل هو على صواب أم على خطأ؟ ، ويركز المرشد بعد ذلك على وضع خطة واقعية عملية مكتوبة على شكل عقد يراعي قدراته، على أن يلتزم المسترشد بتنفيذها وإذا لم يستطع يقوم المرشد بمساعدته على تلافي ما يمنعه من تنفيذ ذلك أو توجيهه لوضع خطة أسهل من سابقتها حتى يمكنه تنفيذها والالتزام بها.

والهدف الرئيسي من هذا الأسلوب هو مساعدة المسترشد على الإحساس بالمسؤولية الشخصية تجاه مشكلته، والتخطيط لسلوك أكثر مسؤولية، والعيش مع الواقع الاجتماعي السليم الذي يتوافق مع المنهج الإسلامي الصحيح، ويمكن استخدام هذا الأسلوب في برامج الإرشاد الوقائي ومشاكل القلق والخجل وسوء التكيف بالإضافة إلى استخدامه في مجال المؤسسات الإصلاحية.

٣٦. مهارات التعايش: Coping Skills

هو أحد نماذج السلوك المعرفي، طوره مايك ماهوني ١٩٧٧م ويركز هذا النموذج على مساعدة المسترشد على اكتساب مهارات التعايش مع ظروف الحياة اليومية، وتطوير المهارات التي من شأنها تسهيل عملية التكيف مع المواقف الصعبة التي تتم مواجهتها.

ويسمي "ماهوني" هذا الأسلوب بالعلم الشخصي للإشارة إلى الخطوات التي يشتمل عليها نموذجه العلاجي.

عناصر مهارات التعايش أو العلم الشخصي لمايكل ماهوني:-

- حدد المشكلة.
- اجمع البيانات.
- حدد الأنماط والمصادر.
- اختبر الخيارات.
- حدد وجرب.
- قارن البيانات.
- حسّن، عدّل ، استبدل.

وغالباً ما يشمل العلاج والتدريب استخدام تكتيكات مختلفة مثل لعب الأدوار، النمذجة، الممارسة المعرفية ولا يهتم مايكل بتدريب المسترشد على تطوير مهارات محددة ليؤديها في مواقف معينة ولكنه يركز على تطوير مهارات عامة يمكن استخدامها في أكثر من موقف واحد.

ويمكن وصف هذا النموذج بأنه محاولة لتحديد مهارات التعايش الموجودة لدى المسترشد والمهارات التي يفتقر إليها وبعد ذلك يتم تحديد الأسباب التي تكمن وراء العجز الذي يعاني منه المسترشد ووضع خطة علاجية مناسبة للتغلب على ذلك.

٣٧. الإرشاد المختصر: Brief Counseling

الإرشاد المختصر هو نوع من أنواع الإرشاد المكثف خلال بضع جلسات يركز على المهم ويستغرق وقتاً أطول من طرق الإرشاد الأخرى ويهدف إلى حصول المسترشد على أكبر فائدة إرشادية في أقل وقت ممكن ويقتصر على حل المشكلات التي يساعد حلها في التوافق الشخصي المباشر وعن طريق تسهيل وتقديم الإرشاد لأكبر عدد ممكن من المسترشدين حيث يزداد عددهم ويقل عدد الأخصائيين.

كما يركز على تحقيق الحاجات وحل الصراعات والمشكلات الشخصية والأسرية والاجتماعية، حيث يقوم المرشد بتوضيح المشكلات وكشف دفاعات المسترشد وطرق حل المشكلات ومساعدة المسترشد حتى تمر الأزمة التي تعترض حياته الآن ويعلمه كيف يحل مشكلاته بشكل مستقل.

وتشير البحوث التي أجريت حول الإرشاد المختصر إلى أنه يجب التغلب على فكرة ضرورة الإرشاد النفسي المطول ويجب الاطمئنان إلى فائدة الإرشاد المختصر والتخلص من فكرة احتمال عدم جدواه وخاصة إذا توفرت الخبرة.

أساليب الإرشاد النفسي المختصر: -

أولاً: التصريف الانفعالي:

يستخدم أسلوب التصريف الانفعالي بنجاح في الحالات التي تسببها مواقف صادمة حديثة مثل الحرب والحريق وإذا لم تصرف مثل هذه المواقف فقد تتطور إلى أعصاب، كما يركز هذا الأسلوب على إتاحة الفرصة للمسترشد حيث يحدث التنفيس والتفريغ الانفعالي.

ويهدف أسلوب التصريف الانفعالي الى تحقيق التالي: -

أ. تهيئة جو إرشادي مناسب لعملية التصريف الانفعالي.

ب. تفريغ الانفعالات وتصريف شحناتها النفسية عن طريق التعبير اللفظي حيث يستخدم المرشد وسائل متنوعة مثل طرح الأسئلة والتداعي الحر وغيرها.

ت. مساعدة المسترشد على التحدث عن مشكلاته بكل حرية وبدون عوائق.

ث. تعريف المسترشد عمّا تسفر عنه هذه العملية من أفكار مضطربة ومخاوف وحيل دفاعية لديه وتفسير ما يتم إخراجه.

ثانياً: الشرح والتفسير:

يقوم أسلوب الشرح والتفسير على مبادئ أساسية منها أن السلوك الانفعالي غير المقبول اجتماعياً يجب أن يعدل عن طريق الفهم والبصيرة بشرحه وتفسيره كذلك فإن عملية شرح وتفسير السلوك الانفعالي تجعل الفرد أكثر وعياً بتوتراته الانفعالية وصراعاته وتؤدي إلى الاستقرار والضبط الانفعالي.

ويهدف أسلوب الشرح والتفسير إلى إحداث تغير في بناء شخصية المسترشد وإلى تحقيق التوافق ويشترط لتحقيق ذلك أن يكون لدى المسترشد دافعية قوية لتحقيق ذلك. ويسير أسلوب الشرح والتفسير على إقامة علاقة إرشادية جيدة بين المرشد والمسترشد وإلى جمع المعلومات المفصلة اللازمة لعملية الإرشاد وخاصة الأغراض والأسباب وظروف حياة المسترشد ثم يتم شرح وتفسير الأسباب والأعراض للمسترشد في ضوء واقع حياته والظروف التي أدت إلى مشكلاته حيث يكون الشرح والتفسير في ضوء معلومات المسترشد وبعد معرفة ما لديه من شرح وتفسير ويكون في ألفاظ مختارة ودقيقة وواضحة ومؤثرة بطريقة يفهمها المسترشد

ويشارك فيها حيث يفهم المسترشد خبراته الانفعالية وصراعاته ومشكلاته ويعترف بها ويتقبلها ويتصرف فيها ويعمل على حلها ولذلك يصبح المسترشد أكثر بصيرة بمشكلاته وحيله الدفاعية وصراعاته الانفعالية وتصبح شخصيته أكثر توافقاً وتتحسن صحته النفسية.

ثالثاً: الإقناع المنطقي:

يهدف هذا الأسلوب إلى تحديد أسباب السلوك المضطرب من أفكار ومعتقدات غير منطقية والتخلص منها بالإقناع المنطقي وإعادة المسترشد إلى التفكير الواقعي.
ويقوم أسلوب الإقناع المنطقي على أساس أن السلوك المضطرب سببه في كثير من الأحيان خبرات مثيرة صادمة تؤدي إلى تكوين معتقدات غير منطقية وأفكار خاطئة وأحياناً أفكار خرافية حيث يقنع الفرد نفسه بهذه الأفكار في شكل حوار مع النفس ويعتنقها دون خلفية واعية فتؤدي إلى فهم خاطئ أو قصر نظر وجمود فكري.
ويسير أسلوب الإقناع المنطقي على دراسة المعتقدات والأفكار غير المنطقية والخاطئة والخرافية لدى المسترشد وإلقاء الضوء على نظام المعتقدات الذي يتضمن الأفكار غير المعقولة لدى المسترشد التي تكونت نتيجة مروره بالخبرة المثيرة أو الصادمة وكانت نتيجتها الانفعالية اضطراباً سلوكياً حيث يتبع ذلك تغيير المعتقدات والأفكار غير المنطقية ويصححها بالإقناع المنطقي للمسترشد ومن ثم دراسة خبرة المسترشد وظروفها وملابساتها وذلك ضمن دراسة الحالة بشكل عام ومن ثم تبني المسترشد لأفكار ومعتقدات جديدة منطقية ومعقولة وفلسفة جديدة للحياة أساسها السلوك السوي المتوافق مع الواقع.

٣٨ . الإشباع: Satiation

هو تقديم المعززات بطريقة متواصلة لفترة زمنية محددة بحيث تفقد قيمتها التعزيزية و تصبح هذه المعززات غير مؤثرة نتيجة لحدوث الإشباع عند الفرد.

كما أن المعززات لن تكون فاعلة ما لم يحرم منها الفرد لفترة من الوقت قبل استخدامها، فالحلوى لن تكون معززة للطفل الذي كان قد أكل قبل وقت قصير علبة كبيرة من الحلوى.

استخدام أسلوب الإشباع في العلاج:

- قياس السلوك المرغوب فيه و غير المرغوب بشكل مباشر.
- تحديد المعزز الذي يعمل على استمرار حدوث السلوك غير المقبول.
- تزويد الفرد بكمية كبيرة من المعزز لفترة معينة.
- من خلال هذا الإجراء يحصل المسترشد على المعزز بتواصل قبل تأديته للسلوك غير المرغوب.

استخدام أسلوب الإشباع في المدارس:

يمكن استخدام أسلوب الإشباع في المدارس لمعالجة الحالات التالية:

- الطالب الذي يطلب الخروج من الصف بصورة مستمرة.
- الطالب الذي يقوم ببري قلمه الرصاص مرات عديدة بدون مبرر.
- معالجة بعض حالات التدخين.
- معالجة بعض حالات السرقة و غيرها من السلوكات غير المقبولة.

سلبيات أسلوب الإشباع:

١. قلة استخدامه بنجاح مقارنة مع غيره من الأساليب لأن له تأثيراً مؤقتاً مع بعض المعززات كالطعام.
٢. يؤثر صحياً على الفرد مثل تدخينه كمية كبيرة من السجائر خلال فترة المعالجة.
٣. يحتاج إلى مبالغ إضافية من النقود لإجرائه.
٤. قد يترتب على استخدامه مشاكل كالبدانة عند استخدام الطعام مثلاً.

ايجابيات أسلوب الإشباع:

- أكثر إنسانية من بعض الأساليب كالعقاب مثلاً.
- لا يوضع المسترشد في مواقف يتم فيها إيقاف أو سحب المعززات.
- لا يتضمن هذا الإجراء تقديم مثيرات منفرة و مزعجة للمسترشد.

٣٩. الإرشاد الديني:-

يهدف الإرشاد الديني إلى تحرير المسترشد من الاضطراب النفسي ومن الشعور بالإثم والذنب والخطيئة التي تهدد أمنه النفسي واستقراره كذلك مساعدته على تقبل ذاته وإشباع حاجاته وتحقيق التوافق والسلام النفسي له ومن ثم تنمية بصيرته.

وقد أجمع المرشدون على اختلاف أديانهم على أن الإرشاد الديني يقوم على أسس ومفاهيم ومبادئ وأساليب دينية روحية أخلاقية بعكس الإرشاد الدنيوي الذي يقوم على أسس ومفاهيم ومبادئ من صنع البشر.

كما أن هناك فرقاً كبيراً بين الإرشاد الديني والوعظ الديني، فالوعظ الديني هو ما نسمعه في المساجد أو عبر المحطات الفضائية والإذاعية من برامج دينية حيث يكون التوجيه والتعليم من طرف واحد، ويهدف الوعظ الديني إلى تحصيل معلومات دينية منظمة.

أما الإرشاد الديني فهو يهدف إلى تكوين حالة نفسية متكاملة يكون السلوك فيها متمشياً ومتكاملاً مع المعتقدات الدينية.

معالم طريقة الإرشاد الديني : -

بما أن الإرشاد الديني هو أسلوب توجيه وإرشاد وعلاج وتربية وتعليم يقوم على تعريف الفرد لنفسه ولربه ولدينه وللقيم والمبادئ الروحية والأخلاقية فإنه يحتاج إلى المرشد العقائدي الذي يتمتع بالبصيرة وسعة المعرفة والقدرة على الإيحاء والإقناع والمشاركة الانفعالية ويحترم الأديان السماوية.

ويمكن أن يمارس الإرشاد الديني كل من المرشد التربوي والمعلم وعالم الدين ويفضل أن يكون هناك تكامل وتنسيق مشترك بينهما في هذا الجانب.

والإرشاد الديني عملية متكاملة يشترك فيها كل من المرشد والمسترشد حيث يقوم المرشد خلالها بتناول موضوعات الاعتراف والتوبة والاستبصار والتعلم مع المسترشد ومن ثم يلجأ المسترشد إلى الدعاء وطلب الرحمة من الله والاستغفار.

ويرى الدين أن أسباب الاضطرابات النفسية تتلخص في الذنوب والضلال والصراع وضعف الضمير والتكالب على الحياة وإتباع الشهوات والتبرج والغيرة والحسد والشك والغيبة والنفاق وغيرها حيث تتجسد أعراض هذه الاضطرابات في الانحرافات الجنسية والكذب والسرقة والعدوان والإدمان والشعور بالذنب وتوقع العقاب والفوبيا والقلق والاكتئاب وغيرها حيث يمكن علاجها أو تعديلها عن طريق الإرشاد والعلاج النفسي الديني.

الفصل الخامس

استراتيجيات حل الصراع البينشخصية

إن الصراع موجود في كل العلاقات الإنسانية (الأصدقاء ،الزملاء،رفاق العمل ،الأسرة/ الجيران ... الخ) وهو أمر حتمي كما أن عدد الصراعات التي يواجهها كل شخص تختلف من علاقة إلى أخرى فقد يعيش أحدهم صراع في بيته أكثر من تلك التي في عمله وقد يكون عدد الصراعات التي تعيشها في الجامعة يفوق تلك التي تعيشها في البيت.

وقد تظهر الصراعات من وقت لآخر مع نفس الأشخاص وبالرغم من حتمية الصراع إلا أن هناك إحساسا لدى أغلب المجتمعات بأن الصراع بين الأشخاص أمر سيء يجب تجنبه ويعتقد أغلب الناس أن العلاقة الجيدة (زوج وزوجة،طالب وطالبة،طالب وأستاذ،طالب وطالب،أب وابن،وأم وابن ... الخ) هي العلاقة التي لا يوجد فيها صراعات ويعتقد البعض أن الصراع مسؤول عن أمور سيئة كثيرة مثل الطلاق والانفصال والضغوط النفسية والأمراض الاجتماعية.

ان عدم وجود صراع في العلاقات الإنسانية يعني لدى البعض عدم الانخراط في الحياة والبرود العاطفي ومرض في العلاقة.

وتشير البحوث في العلاقات الإنسانية أن الفشل في التعامل مع الصراع بطرق ايجابية سيقود إلى تدمير العلاقات وليس وجود الصراع بحد ذاته ،وعندما يتم التعامل مع الصراع بمهارات ايجابية فان ذلك سيزيد من قوة وفعالية العلاقات.

مفهوم الصراع:-

التصادم والتعارض بين شخصين أو طرفين أو أكثر بينهما اختلافات قيمية ومصلحية ينخرطان في سلسلة من الأفعال وردود الأفعال الارغامية التي تهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بالطرف الأخر.

أنواع الصراع:

أ.الصراع الفعلي:ويتضمن خلافات حول الأهداف ووسائل تحقيقها وعلى المسؤوليات والقواعد.

ب.الصراع الانفعالي:وينشأ عن مشاعر الكراهية والبغض والحقد والخوف والاستياء والإعراض والصدام بين الأشخاص.

أسباب الصراعات بين الأشخاص:

١ - قلة التواصل المفتوح والأمين مما يؤدي إلى الشك المتبادل وعدم الثقة.

٢- التناقض في أداء الأدوار كأن هناك شخصان ينظر كل منهما لدوره ولدور صاحبه بشكل مختلف.

٣ - الصراع القيمي ويحدث عندما يكون لدى شخصين توقعات وآمال وأفكار متباينة.

٤ - عدم توافق الأهداف أو الحاجات.

٥ - اختلاف الأفكار حول الكيفية التي تؤدى بها مهمة معينة.

٦ - العداء النفسي كالاستياء والخوف والإعراض.

فوائد الصراع:-

١. زيادة قوتنا ودوافعنا للتعامل مع المشكلات.
٢. يجعل الحياة أكثر متعة إذا لم ينظر إليه بشكل مبالغ فيه.
٣. يخلق حب الاستطلاع ويثير الاهتمام ويدفع الفرد إلى المزيد من البحث في مسألة الاختلاف.
٤. يزيد من وعينا بأن مشاكلنا تحتاج إلى حلول.
٥. التشجيع على التغيير وتعلم مهارات جديدة وتعديل عادات سابقة.
٦. اتخاذ قرارات مدروسة وجيدة.
٧. يساعد الفرد على فهم أي نوع من الأشخاص هو.
٨. يعمق ويقوي العلاقة تحت وطأة الضغوط اليومية.

الصراع بين شخصين يكون حول:-

- فكرة
- موقف
- مصلحة
- مادة
- أشياء ملموسة مثل الوظيفة، السيارة... الخ
- القيم والمعتقدات

في كل صراع نسأل سؤالين هما:-

١. ما الهدف من الصراع؟
٢. ما العلاقة مع الطرف الآخر؟

هناك ثلاثة أساليب شائعة لدى الأفراد في حل الصراع:-

١.أسلوب التهجم والعدوان يشمل:-

أ- الربح والخسارة.

ب- غير مقبول اجتماعيا.

٢.أسلوب الانسحاب يشمل:-

أ- الهرب وترك الصراع والمشكلة بدون حل.

ب- الربح والخسارة.

٣.أسلوب التعاون:-

أ-التعاون بين جميع الأطراف في الصراع لحل المشكلة.

ب-يكفل الربح للجميع ولا يشمل أي خسارة.

ت-يكون كل طرف فيه معلماً للآخر.

كيف يمكن لي أن أعلم ما إذا كان الصراع ايجابي أو سلبي ؟

١. إذا كانت العلاقة بينكما قوية ويستطيع كل منكما أن يتعامل مع الآخر أو يعمل معه – فان الصراع هنا يكون ايجابي.
٢. إذا كان كلاكما يثق ويحب الآخر – فان الصراع ايجابي.
٣. إذا كنت والطرف الآخر راضين عن نتائج الصراع – فان الصراع ايجابي.
٤. إذا كانت قدراتك أو مهاراتك أنت وشريكك / الطرف الآخر قد تحسنت وأصبحتما قادرين على حل الصراعات المستقبلية – فان الصراع ايجابي.

كيف يجب أن نتعامل مع الصراع؟

لتفادي التأثيرات الهدّامة للصراع يجب إتباع الخطوات الآتية :

(Everard and Morris, ١٩٩٦)

١. المحافظة على قنوات اتصال مفتوحة قدر الإمكان مع الطرف الذي لديه أفكار أو اتجاهات أو اهتمامات تتناقض مع التي لديك.

٢. الامتناع عن التكلم عن الشخص الآخر وراء ظهره، إنما التكلم معه.

٣. محاولة إيجاد مشاريع حول مواضيع حيادية ومهمة يستطيع أن يعمل فيها طرفا الصراع معاً.

٤. محاولة تجنب أي توجه **نحو"الربح – الخسارة"** ومحاولة فهم الجوانب المختلفة من المشكلة.

٥. محاولة تجنب الظروف التي يمكن أن تفسر على أنها تحيّز لطرف واحد دون الآخر.

مبادئ حل مشكلات الصراع:

يجب أن تسير المبادئ التي توجه النقاش بين الطرفين المتصارعين وفق التسلسل الآتي: (Everard and Morris, ١٩٩٦)

١. يتكلم الطرفان معاً حول المشكلات التي تهمهما بانفتاح قدر الإمكان.

٢. يعبر الطرفان عن أهدافهما ووجهات نظرهما وشعورهما بانفتاح وهدوء مع تجنب التكرار.

٣. يحاول الطرفان التوصل إلى أهداف مشتركة يكون إطارها أهدافاً عليا تشمل أهداف المنظمة التربوية.

٤. يركز الطرفان على العمل المستقبلي بدل التركيز على مواقف من الماضي.

٥. يستمع الطرفان بدقة وبشكل نشط إلى وجهات نظر بعضهما ويحاولان فهمها، هذا يتطلب إعادة صياغة وجهات النظر للتأكد من فهمها.
٦. يحاول الطرفان تجنب التوجه نحو العداء أو الدفاع.
٧. يحاول الطرفان البناء على أفكار بعضهما.
٨. يثق الطرفان كل منهما في الآخر ويحاولان العمل بحسن نية.
٩. يخطط الطرفان معاً أعمالاً سيتبعانها بشكل واضح ويحددان من سيقوم بماذا ومتى (الاتفاق) .
١٠.يحددان التاريخ والوقت لمراجعة التقدم في اتفاقهما.

المهارات اللازمة لإدارة الصراع:

يتطلب اكتساب هذه المهارات تطوير القدرة على الضبط الذاتي والممارسة بالنسبة لـ :(Everard and Moriss,١٩٩٦)

١. القدرة على قول **"لا "** عندما يكون هناك اختلاف في الرأي ويجب إظهار أن الاتجاهات يسودها انفتاح العقل والمناقشة وحل المشكلات بشكل منطقي.
٢. تقديم الأفكار والشعور بشكل واضح ومختصر وهادئ وصادق.
٣. تطوير مهارات الاستماع التي تشمل القدرة على إظهار الفهم لما يقوله شخص آخر من خلال إعادة صياغة ما قاله.
٤. القدرة على استخدام مهارات طرح الأسئلة.
٥. القدرة على تقييم الجوانب المختلفة للمشكلة مع الأخذ بالاعتبار الضغوطات على الأفراد أو المجموعات الأخرى.

٦. القدرة على إبراز الأهداف العليا المشتركة بوضوح لمساعدة الطرفين على أن يرتقيا فوق خلافاتهما لتحقيق انجازات مستقبلية بدل الخلافات السابقة.

كيف أتصرف في الصراعات؟

يحتوي هذا التمرين على مجموعة من الأقوال والأمثال التي تصف استراتيجيات مختلفة لحل الصراعات، وتعكس هذه الأقوال حكم بعض الناس الذين خبروا الصراعات، اقرأ كل واحدة من هذه التوجيهات بعناية واستخدم المقياس المعطى إليك لتشير إلى الدرجة التي تمثل فيها هذه الأقوال تصرفاتك في النزاعات.

المقياس:-

٥. تماما مثلما أتصرف في الصراع.

٤. غالبا ما أتصرف بهذه الطريقة في صراعاتي.

٣.أحيانا أتصرف بهذه الطريقة في صراعاتي.

٢.نادرا ما أتصرف بهذه الطريقة.

١.لم أتصرف بهذه الطريقة في صراعاتي.

الآن اقرأ كل قول أو مثل وضع الدرجة التي تمثلك على يمين كل جملة، تذكر أن رقم (٥) تمثلك تماماً ورقم (١) لا يمثلك على الإطلاق.الجملتان الأولى والثامنة تم الإجابة عنهما لتوضيح المهمة في هذا التمرين.

كيف أتصرف في الصراعات؟

الدرجة	الرقم	القول
٣	١	من السهل عليَّ أن أمتنع عن الشجار لا أن أنسحب منه.
	٢	إذا لم تستطع أن تجعل الشخص الآخر يفكر مثلك اجعله يفعل ما تفكر به.
	٣	تكسب القلوب القاسية بالكلمات الناعمة.
	٤	إذا حككت جلدي سوف أحك جلدك.
	٥	تعال الآن ودعنا نتفاهم معاً.
	٦	الذي يستحق الثناء خلال الشجار هو الشخص الذي يبقى صامتاً.
	٧	القوة تغلب الحق.
٤	٨	الكلمات الناعمة تخلق طرقاً سهلة.
	٩	الأفضل أن تحصل على نصف رغيف بدلاً من عدم حصولك على خبز على الإطلاق.
	١٠	تكمن الحقيقة في المعرفة وليس في رأي الأغلبية.
	١١	لا بد أن يأتي يوم ويحارب فيه الشخص الذي حارب وهرب.
	١٢	الذي يكسب الصراعات بشكل جيد يستطيع أن يجعل أعداءه يهربون.
	١٣	اقتل خصومك أو أعدائك باللطف.
	١٤	لا يكون الشجار أو النزاع عندما يكون هناك تبادل أو توزيع عادل.
	١٥	لا يوجد شخص لديه إجابة نهائية ولكن يستطيع كل شخص

أن يسهم بالإجابة.		
ابتعد عن الأشخاص الذين لا يتفقون معك.	١٦	
تكسب المعارك بواسطة الأشخاص الذين يؤمنون بالفوز.	١٧	
للكلمات اللطيفة أهمية كبيرة ولا تكلف إلا القليل.	١٨	
العين بالعين والسن بالسن قانون عادل.	١٩	
الشخص الذي لديه الرغبة في الاستغناء عن احتكاره للحقيقة يستطيع أن يستفيد من الحقائق التي يتمسك بها الآخرون.	٢٠	
تجنب العدوانيين لأنهم سيجعلون حياتك تعيسة.	٢١	
الشخص الذي لا يهرب من الصراع يجعل الآخرين يهربون.	٢٢	
للكلمات اللطيفة قدرة على خلق الانسجام مع الآخرين.	٢٣	
للهدايا قدرة فائقة على تكوين الأصدقاء.	٢٤	
عندما تظهر صراعاتك للسطح وتواجهها بشكل واضح وبانفتاح فانك ستتوصل إلى حلول فعالة.	٢٥	
أفضل طريقة للتعامل مع الصراعات تكون في تجنبها.	٢٦	
ضع قدمك في المكان الذي تريد أن تقف فيه فعلاً.	٢٧	
اللطف يهزم الغضب.	٢٨	
أن تحصل على شيء مما تريد أفضل من عدم حصولك على لا شيء.	٢٩	
الصراحة والصدق والقوة تحرك الجبال.	٣٠	
لا يوجد شيء هام جداً يستحق المحاربة من أجله.	٣١	
الناس في العالم نوعان:الفائزون والخاسرون.	٣٢	
إذا ضربك أحدهم بحجر أضربه بقطعة قطن ناعمة.	٣٣	

تتحقق العدالة عندما يستغني كل متخاصم عن جزء مما يريد.	٣٤	
تكتشف الحقيقة فقط عن طريق البحث المستمر والنزول إلى الأعماق.	٣٥	

أين أنت من استراتيجيات التعامل مع الصراع؟

نتعلم استراتيجيات الصراع خلال طفولتنا و بوسائل رسمية أحيانا و غير رسمية أحيانا أخرى (البيت، المدرسة، دور العبادة، الشارع)،و يصبح استعمالنا لهذه الوسائل مع الزمن عملية اتوماتيكية لا تحتاج لكثير من التفكير.و في العادة لا نعرف أو لا نعي كيف نتصرف في مواقف الصراع،إلا أننا نستخدم من الاستراتيجيات ما نعتقد أنه طبيعي،و بما أن هذه الاستراتيجيات متعلمة ، فإنه بالإمكان تغييرها أو تعلم مهارات جديدة للتعامل مع صراعاتنا (**لن تنتهي الصراعات ما دمت على قيد الحياة**) و عندما تمر بصراع أو تعيش صراعا ما فإن هناك أمرين مهمين يجب أن تأخذهما بعين الاعتبار.

أولا: تحقيق أهدافك الشخصية: علما بأن هدفك الشخصي قد يكون عالي الأهمية أو ذا أهمية متدنية أو قليلة.

ثانيا: الحفاظ على مستوى علاقة جيدة مع الشخص الآخر: فقد تحتاج أن تتعامل مع الشخص الآخر الآن أو في المستقبل (فقد يكون والدك، أستاذك، صديقك، والدتك، خطيبك، زوجك). و قد تكون علاقتك بهذا الشخص قوية جداً و قد تكون غير مهمة كأن يكون بعيداً في درجة قرابته لك أو شخصا عابرا.

إن سلوكياتك خلال الصراع تتأثر بمدى أهمية أهدافك بالنسبة لك و بمدى أهمية العلاقة التي تربطك بالشخص الآخر.

آخذين بعين الاعتبار العاملين السابقين، فقد حدد الباحثون في الميدان أن هناك خمس استراتيجيات للتعامل مع الصراعات يأخذ بها الناس عندما يواجهون صراعا ما مع شخص آخر. و قبل الحديث عن هذه الاستراتيجيات بالتفصيل. دعنا نوضح لك استراتيجياتك من خلال إجابتك على استبانة "كيف أتصرف في الصراع"، و تمثل إجابتك على الاستبانة استراتيجياتك المختلفة المستخدمة في حل الصراعات التي تواجهها؛ انظر إلى أرقام الجمل التي أجبت عنها في الاستبانة تحت استراتيجيات الصراع المختلفة.

استراتيجيات الصراع وأرقام الجمل التي تمثلها في استبانة كيف أتصرف في الصراع

الانسحاب العلامات		الإجبار/القوة العلامات	التلطيف/التهدئة العلامات	المساومة العلامات	التعاون العلامات
١	٥	٢	٣	٤	٥
٦	٤	٧	٨	٩	١٠
١١	٣	١٢	١٣	١٤	١٥
١٦	٤	١٧	١٨	١٩	٢٠
٢١	٥	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥
٢٦	٥	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠
٣١	٣	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥
مجموع العلامات=		مجموع العلامات=	مجموع العلامات=	مجموع العلامات=	مجموع العلامات=

الآن اجمـع علاماتـك. ضـع علامـة كـل جملـة ثـم اجمـع علامـات كـل إسـتراتيجية وحـدها(عموديـا). تمثـل أعلـى علامـة الإسـتراتيجية التـي تميـل لاسـتخدامها فـي صراعاتك، و تمثل العلامة الأقل منها إستراتيجيتك رقم (٢) التي تميل لاستخدامها فـي حالـة فـشل الأولـى و تمثـل العلامـة الأقـل الإسـتراتيجية الأقـل اسـتخداماً فـي صراعاتك.

فمثلاً إذا كانت علاماتك في إستراتيجية الانسحاب كالتالي:

الرقم	الدرجة
١	٥
٦	٤
١٣	٣
١٦	٤
٢١	٥
٢٦	٥
٣١	٣
المجموع	٢٩

فـان مجمـوع علاماتـك (٢٩) وقـد تكـون هـذه إسـتراتيجيتك الأكثـر اسـتخداماً بعـد أن تجمع بقية العلامات لبقية الاستراتيجيات.مع أخذ العاملين السابقين بعين الاعتبار (أهمية أهدافك وأهمية العلاقة) .

استراتيجيات حل الصراع

هناك خمس استراتيجيات لإدارة الصراع يتبعها الأشخاص في صراعاتهم المختلفة.

الإستراتيجية الأولى:

الانسحاب (أسلوب السلحفاة)

في هذه الإستراتيجية:-

- ينسحب الشخص إلى مواقعه السابقة للصراع حيث يتجنب النزاع تماماً كما تنسحب السلحفاة إلى مخبئها عندما تواجه بعائق ما.
- ينسحب الشخص ويستغني عن أهدافه وعلاقاته بمعنى آخر يبتعد عن القضايا والحاجات التي بسببها يدور الصراع وعن الناس الذين يمكن أن يتصارع أو يختلف أو لا يتفق معهم.
- يعتقد هذا الشخص أنه لا أمل يرجى من محاولة حل الصراع،فهو يشعر بالعجز كما يعتقد أنه من الأسهل أن ينسحب (جسمياً ونفسياً) من الصراع بدلاً من مواجهته. مثال ذلك الطالب الذي يرغب في الذهاب برحلة ما وأخبر والدته بذلك حتى قالت له لا داعي للذهاب ولن اسمح لك بذلك ... انسحب ولم يقل شيئاً ولم يدافع عن رغبته بالذهاب مع أصدقائه.

الإستراتيجية الثانية:

الإجبار (أسلوب سمك القرش)

- يحاول الشخص أن يستقوي على الشخص الآخر عن طريق إجباره قبول حلوله للصراع.
- يكون تحقيق الهدف هنا أولوية مطلقة للشخص أما علاقاته بالشخص الآخر فليس لها أهمية.

- الشخص هنا يسعى لتحقيق الهدف مهما كان الهدف أو الطريقة وهو ليس معنياً بحاجات الناس الآخرين ولا يهمه ما إذا كان الناس يحبون أسلوبه أو لا يحبونه.
- فسمك القرش من خلال سلوكاته يعتقد بأن النزاعات تحل بوجود واحد رابح وأخر خاسر،بوجود بطل وآخر ضحية،فالربح أو الفوز يعطي هؤلاء الأشخاص إحساسا بالإنجاز والافتخار ويحاولون الربح وتحقيق أهدافهم بوسائل الهجوم.

الإستراتيجية الثالثة:

تلطيف الأجواء (الدب اللطيف)

- تكون العلاقة مهمة جدا في هذه الإستراتيجية بينما يكون تحقيق الأهداف الشخصية أقل قيمة أو لا قيمة لها.
- يحاول الشخص كل جهده أن يكون مقبولاً ومحبوبا من الناس الآخرين.
- يعتقد الشخص بضرورة تجنب الصراع لصالح الانسجام مع الآخرين وليكون مقبولاً من طرفهم.
- يرى الشخص أن مناقشة الصراع تجلب الدمار والخراب للعلاقة مع الآخرين.
- يستغني الشخص عن هدفه أو أهدافه لصالح العلاقة وشعاره كالتالي:**"سوف أنسى أهدافي وحاجاتي واحصل أنت على ما تريد من أجل أن تحبني "** فالشخص هنا يلطف الأجواء بسبب خوفه من إيذاء العلاقة مع الآخرين.

الإستراتيجية الرابعة:

المساومة (الثعلب)

- يهتم الشخص هنا وبدرجة معتدلة بأهدافه وبعلاقاته مع الناس الآخرين، إنه كالثعلب يهتم ويسعى نحو المساومة.
- يستغني الشخص عن جزء من أهدافه ويستخدم أساليب مقنعة ليستغني الآخرون عن جزء من أهدافهم.
- يسعى نحو ايجاد حل للصراع مع الشخص الآخر حيث يكسب كل شخص شيء ما **(الأرضية المشتركة بين وجهتي نظر متطرفتين أو متباعدتين).**
- يكون لدى الشخص القابلية للتضحية ببعض أهدافه وأجزاء من العلاقة من أجل إيجاد موافقة للمصلحة المشتركة التي تربطه بالشخص الآخر.

الإستراتيجية الخامسة:التعاون

- تستخدم هذه الإستراتيجية عندما يكون الشخص في صراع أهدافه وعلاقاته مهمة جداً ،فاللاهداف والعلاقة نفس القيمة وهي قيمة عالية.
- إن الأشخاص الذين يستخدمون إستراتيجية التعاون ينظرون إلى الصراع كمشكلة يجب أن تحل لذلك يسعون ويستخدمون أساليب مختلفة حتى يصلوا إلى حل يحقق أهدافهم وأهداف الأشخاص الآخرين.
- يعتقدون بأن للصراع إمكانية لتحسين العلاقة عن طريق تخفيف التوتر بينهما.
- يستخدمون النقاش الهادف لتحديد المشكلة ثم يبدأون بتوليد البدائل وينفذون بديلاً يتفقون عليه ،لذلك تجد أن الحلول في هذا الأسلوب ترضي أطراف الصراع كما يبقي العلاقة قوية،فهم لا يرضون بأقل من إيجاد حل يحقق

أهدافهم وأهداف النـاس الآخـرين،إنهم لا يرضـون حتـى يجـدوا حـلاً يخفف التوتر ويزيل المشاعر السلبية .

- تسمى الإستراتيجية الخامسة أحياناً بالإستراتيجية البناءة أو الايجابية.

الفصل السادس

أسلوب التعلم التعاوني

القسم الأول

*الأنماط الأساسية للتعلم

*مفهوم التعلم التعاوني

*مقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم التعاوني

*أنواع التعلم التعاوني

*العناصر الأساسية للتعلم التعاوني

*التعلم التعاوني والصحة النفسية

*أدوات التعلم التعاوني

قبل أكثر من ألف وأربعمائة عام دعا الإسلام الحنيف إلى مبدأ التعاون بين الناس وقد حث القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة على ذلك في أكثر من آية وحديث،على اعتبار ان التعاون مطلب أساسي من مطالب المجتمع الإسلامي يؤدي إلى الألفة والتماسك والتفاعل الايجابي والى تحقيق التقدم والتنمية على مختلف الصعد بالإضافة إلى زيادة الإنتاج.

كما أن التعاون قيمة إنسانية رفيعة يسعى الإسلام إلى غرسها في نفوس الفرد والمجتمع حيث قال الله **تعالى "وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ "** المائدة (الآية ٢)

وقال صلى الله عليه وسلم **"المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً"** صحيح البخاري:(الحديث رقم:٦٠٢٦)

كما مارس الصحابة رضوان الله عليهم التعلم التعاوني في المساجد من خلال حلقات العلم التي كانوا يعقدونها وحثوا المسلمون على إتباع خطاهم كما تجلى ذلك واضحاً في التعاون والتآخي بين المهاجرين والأنصار.

ونظراً للتغيرات المتسارعة التي أحدثها التقدم العلمي والتكنولوجي وثورة المعلومات في مختلف ميادين الحياة ونظراً للتطورات التي أدخلت على عملية التعلم والتعليم في السنوات الأخيرة إلا أنه أصبح من الضروري تطوير العمل التربوي بشكل مستمر بما يتلائم مع سمة العصر ومتطلباته .

وبما أن التعلم التعاوني أحد الأساليب الفاعلة التي حث عليها الإسلام وأثبتتها التجربة والأبحاث التربوية لما له من زيادة في التحصيل العلمي وزيادة الدافعية والرغبة في الإنجاز ،فقد حث الباحثون والمختصون المعلمون إلى السماح للطلبة بالمشاركة في بعض المواقف التعليمية التي تساهم في إكساب الطلبة مهارات العمل الجماعي وغيره.

وما أحوجنا في هذه الظروف التي تمر بها الأمة من العودة إلى الكتاب والسنة حتى نتمكن من مواجهة الصعاب ومواكبة كل تطور وجديد.

الأنماط الأساسية للتعلم:-

هناك ثلاثة أنماط من التعلم وهي:

١.التعلم الفردي:-كل منا يعمل بمفرده لتحقيق هذا الهدف

يعمل الطلاب في هذا النمط بشكل فردي وبقليل من التفاعل فيما بينهم، ويكافح كل طالب من أجل نجاحه الخاص كما ان نجاح أو فشل أي طالب مستقل عن نجاح أو فشل طالب آخر،حيث يتم تقويم الطالب وفق معيار معد مسبقاً مثل" كل من يحصل على ٩٠% فما فوق يحصل على تقدير ممتاز ".

٢.التعلم التنافسي:-أنا أنجو، أنت تغرق:أنا أغرق أنت تنجو

في هذا النمط يعمل الطلاب ضد بعضهم البعض ،ويعمل كل طالب لوحده ويكافح من أجل أن يكون أفضل من زملائه الآخرين ،فنجاح طالب يتناسب عكسياً مع نجاح أو فشل طالب آخر،وفي هذه البيئة لا يجد الطالب سببا جوهرياً يدعوه لمساعدة زميله ،وطبقاً لهذا النمط من التعلم يتم تصحيح أعمال الطلاب وفقاً لمنحنى مدرج من الأفضل إلى الأسوأ،حيث تنسب درجات الطلاب لأفضل طالب في الصف.

٣.التعلم التعاوني:-نغرق معاً أو ننجو معاً

يعمل الطلاب في هذا النمط مع بعضهم البعض داخل مجموعات صغيرة غير متجانسة ويكافحون من أجل نجاح جميع أعضاء المجموعة، ويساعد كل منهم الآخر لتحقيق هدف تعليمي مشترك ووصول جميع أفراد المجموعة إلى مستوى من الإتقان ويتم تقويم أداء المجموعة وفق محكات موضوعة مسبقاً .

ويعتمد نجاح أو فشل الطالب في هذا النمط على نجاح أو فشل زملائه.

مفهوم التعلم التعاوني:-

رغم ان للتعلم التعاوني مفهومه العام إلا أن بعض التربويين عرفوه بما يتناسب مع آرائهم ووجهات نظرهم ومن هذه تعريفات:-

١.تعريف جونسون وزملائه (١٩٩٥):-

"التعلم التعاوني هو التعلم ضمن مجموعات صغيرة من الطلاب من ٢ إلى ٦ طلاب بحيث يسمح للطلاب بالعمل سوياً و بفاعلية ، و مساعدة بعضهم البعض لرفع مستوى كل فرد منهم و تحقيق الهدف التعليمي المشترك ، و يقوم الطلاب بمقارنته بمحكمات معدة مسبقاً لقياس مدى تقدم أفراد المجموعة في أداء المهمات الموكلة إليهم ".

٢.تعريف آدمز وأخرون:- (Adams et al) (١٩٩٠)

"هو إحدى استراتيجيات التعلم التي تقوم على تنظيم الصف ،حيث يعمل التلاميذ بعضهم مع بعض في شكل مجموعات صغيرة ،يناقشون الأفكار ويجمعون البيانات من أجل تحقيق هدف مشترك وكل فرد في المجموعة يكون مسؤولاً عن تعلم زملائه في المجموعة،وعن نجاح المجموعة في انجاز المهام التي كلفت بها".

٣.تعريف كوجيك (١٩٩٧):-

" هو نموذج تدريس يتطلب من التلاميذ العمل بعضهم مع بعض والحوار فيما يتعلق بالمادة الدراسية ،وأن يعلم بعضهم بعضاً،وأثناء هذا التفاعل لديهم مهارات شخصية واجتماعية ايجابية".

٤.تعريف سلافن :-

" هو طريقة بديلة للنظام التدريسي التقليدي فهي تقنية يعمل فيها الطلاب بمجموعات غير متجانسة من (٤-٦) أعضاء للحصول على التميز والمكافأة ،وفي بعض الأحيان للحصول على الدرجات تبعاً للانجاز الأكاديمي ".

٥.تعريف: ١٩٩٥ Dori, Y., Yersolavski, O., and Lazarowitz, R.

التعلم التعاوني هو بيئة تعلم صفية تتضمن مجموعات صغيرة من الطلاب المتباينين في قدراتهم ينفذون مهام تعليمية، وينشدون المساعدة من بعضهم البعض، ويتخذون قراراهم بالإجماع .

٦.تعريف محمد حسن المرسي :

إنه أسلوب للتعلم الصفي يتم بموجبه تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة يعمل أفرادها متعاونين متحملين مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم وصولا إلى تحقيق أهدافهم التعليمية التي هي في الوقت نفسه أهداف المجموعة

٧.تعريف فاطمة خليفة مطر:

إنه أسلوب في تنظيم الصف حيث يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة يجمعها هدف مشترك وهو انجاز المهمة المطلوبة و تحمل مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم .

٨.تعريف فتحية حسني محمد :

إنه نوع من التعلم الذي يأخذ مكانه في بيئة التعلم حيث يعمل الطلاب فيها سويا في مجموعات صغيرة غير متجانسة اتجاه إنجاز مهام أكاديمية محددة حيث تعكف المجموعة الصغيرة على التعيين الذي كلفت به إلى أن ينجح جميع الأعضاء في فهم وإتمام العمل ومن ثم يلمس الطلاب أن لكل منهم نصيباً في نجاح بعضهم البعض وعليه يصبحون مسؤولين عن تعلم بعضهم البعض.

وإنـي أرى ان الـتعلم التعـاوني هـو أحـد أسـاليب التـدريس الـذي يقـوم علـى تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة بهدف الوصول إلى تحقيق هدف تعليمي محدد من خلال الحوار والتفاعل المشترك الجماعي بين الطلبة ومن خلال تفهم وجهات نظر الآخرين إزاء المواقف المختلفة.

ويتضح من التعريفات السابقة أن هناك عناصر مشتركة بينهما تتمثل في:-

- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة.
- اختلاف في عدد أفراد كل مجموعة إلا أن العدد لا يزيد عن سبعة.
- وجود هدف مشترك يتطلب من الطلبة العمل لتحقيقه.
- للفرد دور هام وفعال في انجاز عمل المجموعة.
- يتطلب عملاً جماعياً.
- يتطلب حواراً بين جميع أعضاء المجموعة.
- يعلم الأعضاء بعضهم بعضاً ويحققون هدفاً مشتركاً.
- ينحصر دور المعلم في التوجيه والإرشاد والتشجيع على العمل التعاوني لتحقيق أهداف المجموعة، وتحديد أدوارهم والإجابة على أسئلتهم والرد على استفساراتهم.

مقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم التعاوني:

التعلم التقليدي:

- تبنى أهداف التعلم التقليدي بحيث يبدي الطلاب اهتماما بأدائهم وأداء كل أعضاء المجموعة.
- لا يعتبر الطلاب مسؤولين عن تعلم بقية زملائهم ولا عن أداء المجموعة عموما .
- أعضاء مجموعة التعلم التقليدية متماثلة في القدرات.
- في مجموعة التعلم التقليدية القائد يتم تعيينه وهو المسؤول عن مجموعته.
- في التعلم التقليدي يتجه اهتمام الطلاب فقط نحو إكمال المهمة المكلفين بها.
- لا يساعد على تنمية المهارات الاجتماعية(القيادة، بناء الثقة، مهارات الاتصال، فن حل خلافات وجهات النظر).
- في التعلم التقليدي نادراً ما يتدخل المعلم في عمل المجموعات.
- لا يهتم المعلم في تحديد الإجراءات لمجموعات التعلم التقليدية.

التعلم التعاوني:

- مبني على المشاركة الإيجابية بين أعضاء كل مجموعة تعلم تعاونية.
- تظهر وبصورة واضحة مسؤولية كل عضو في المجموعة اتجاه بقية الأعضاء.
- يتباين أعضاؤها في القدرات والسمات الشخصية.
- يؤدي كل الأعضاء أدوارا قيادية.
- تستهدف الارتقاء بتحصيل كل عضو إلى الحد الأقصى إضافة إلى الحفاظ على علاقات عمل متميزة بين الأعضاء.
- يتم تعليم الطلاب المهارات الاجتماعية التي يحتاجون إليها" القيادة، بناء الثقة، مهارات الاتصال، فن حل خلافات وجهات النظر"
- المعلم دائما يلاحظ الطلاب ، ويحلل المشكلة التي ينشغل بها الطلاب ويقدم لكل

مجموعة تغذية راجعة حول أدائها.

- يحدد المعلم للمجموعات الإجراءات التي تمكنهم من التأمل في فاعلية عملها.

أنواع التعلم التعاوني

يرى جونسون وزملاؤه أن هناك ثلاثة أنواع من التعلم التعاوني تتمثل في:-

١.المجموعات التعلمية التعاونية الرسمية

المجموعات التعلمية التعاونية الرسمية هي "مجموعات قد تدوم من حصة صفية واحدة إلى عدة أسابيع. ويعمل الطلاب فيها معاً للتأكد من أنهم وزملاءهم في المجموعة قد أتموا بنجاح المهمة التعلمية التي أسندت إليهم. وأي مهمة تعلمية في أي مادة دراسية لأي منهاج يمكن أن تبنى بشكل تعاوني. كما أن أية متطلبات لأي مقرر أو مهمة يمكن أن تعاد صياغتها لتتلائم مع المجموعات التعلمية التعاونية الرسمية .

٢.المجموعات التعلمية التعاونية غير الرسمية

المجموعات التعلمية التعاونية غير الرسمية تعرف "بأنها مجموعات ذات غرض خاص قد تدوم من بضع دقائق إلى حصة صفية واحدة. ويستخدم هذا النوع من المجموعات أثناء التعليم المباشر الذي يشمل أنشطة مثل محاضرة، تقديم عرض، أو عرض شريط فيديو بهدف توجيه انتباه الطلاب إلى المادة التي سيتم تعلمها، وتهيئة الطلاب نفسياً على نحو يساعد على التعلم، والمساعدة في وضع توقعات بشأن ما سيتم دراسته في الحصة، والتأكد من معالجة الطلاب للمادة فكرياً وتقديم غلق للحصة.

٣.المجموعات التعلمية التعاونية الأساسية

المجموعات التعلمية التعاونية الأساسية هي "مجموعات طويلة الأجل وغير متجانسة وذات عضوية ثابتة وغرضها الرئيس هو أن يقوم أعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاجون إليه لإحراز النجاح الأكاديمي. إن المجموعات الأساسية تزود الطالب بالعلاقات الملتزمة والدائمة، وطويلة الأجل والتي تدوم سنة على الأقل وربما تدوم حتى يتخرج جميع أعضاء المجموعة.

العناصر الأساسية للتعلم التعاوني:

يرى (جونسون وجونسون وهولبك، ١٩٩٥) أن التعلم التعاوني يعتمد على خمسة عناصر أساسية وهي:

١.الاعتماد المتبادل الايجابي:

يعتبر هذا العنصر من أهم عناصر التعلم التعاوني، فمن المفترض أن يشعر كل طالب في المجموعة أنه بحاجة إلى بقية زملائه وليدرك أن نجاحه أو فشله يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد في المجموعة فإما أن ينجحوا سوياً أو يفشلوا سوياً ويبنى هذا الشعور من خلال وضع هدف مشترك للمجموعة بحيث يتأكد الطلاب من تعلم جميع أعضاء المجموعة. كذلك يمكن من خلال المكافأة المشتركة لأعضاء المجموعة أن يتم بناء الشعور بالاعتماد المتبادل وذلك كأن يحصل كل عضو في المجموعة على نقاط إضافية عندما يحصل جميع الأعضاء على نسبة أعلى من النسبة المحددة بالاختبار. كما أن المعلومات والمواد المشتركة وتوزيع الأدوار جميعها تساعد على الاعتماد المتبادل الايجابي بين أفراد المجموعة .

٢.المسؤولية الفردية والمسؤولية الزمرية:

كل عضو من أعضاء المجموعة مسؤول بالإسهام بنصيبه في العمل والتفاعل مع بقية أفراد المجموعة بايجابية، وليس له الحق بالتطفل على عمل الآخرين. كما أن المجموعة مسؤولة عن استيعاب وتحقيق أهدافها وقياس مدى نجاحها في تحقيق تلك الأهداف وتقييم جهود كل فرد من أعضائها، وعندما يقيم أداء كل طالب في المجموعة ثم تعاد النتائج للمجموعة تظهر المسؤولية الفردية كما يمكن اختيار أعضاء المجموعة عشوائياً واختبارهم شفوياً إلى جانب إعطاء اختبارات فردية للطلاب، والطلب منهم كتابة وصف للعمل أو أداء أعمال معينه كل بمفرده ثم إحضارها للمجموعة ولكي يتحقق الهدف من التعلم التعاوني على أعضاء المجموعة مساعدة من يحتاج من أفراد المجموعة إلى مساعدة إضافية لإنهاء المهمة وبذلك يتعلم الطلاب معاً لكي يتمكنوا من تقديم أداء أفضل في المستقبل كأفراد.

٣.التفاعل المعزز وجهاً لوجه:

يلتزم كل فرد في المجموعة بتقديم المساعدة والتفاعل الايجابي وجهاً لوجه مع زميل آخر في نفس المجموعة والاشتراك في استخدام مصادر التعلم وتشجيع كل فرد للأخر وتقديم المساعدة والدعم لبعضهم البعض يعتبر تفاعلاً معززاً وجهاً لوجه من خلال التزامهم الشخصي نحو بعضهم لتحقيق الهدف المشترك. ويتم التأكد من هذا التفاعل من خلال مشاهدة التفاعل اللفظي الذي يحدث بين أفراد المجموعة وتبادلهم الشرح والتوضيح والتلخيص الشفوي ولا يعتبر التفاعل وجهاً لوجه غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لتحقيق أهداف هامة مثل: تطوير التفاعل اللفظي في الصف، وتطوير التفاعلات الإيجابية بين الطلاب التي تؤثر إيجابياً على المردود التربوي.

٤.المهارات البينشخصية والزمرية:

في التعلم التعاوني يتعلم الطلاب المهام الأكاديمية إلى جانب المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون مثل مهارات القيادة واتخاذ القرار وبناء الثقة وإدارة الصراع. ويعتبر تعلم هذه المهارات ذو أهمية بالغة لنجاح مجموعات التعلم التعاوني.

٥.معالجة عمل المجموعة:

يناقش ويحلل أفراد المجموعة مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدى محافظتهم على العلاقات الفاعلة بينهم لأداء مهماتهم ومن خلال تحليل تصرفات أفراد المجموعة أثناء أداء مهمات العمل يتخذ أفراد المجموعة قراراتهم حول بقاء واستمرار التصرفات المفيدة وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى تعديل لتحسين عملية التعلم .

التعلم التعاوني والصحة النفسية:-

تؤثر الخبرات التعاونية مع الخبرات التنافسية والخبرات الفردية على النمو النفسي والاجتماعي لدى الأفراد بطرق متعددة تتمثل في:-

أولا:- تميل الخبرات التعاونية إلى تحسين الصحة النفسية ،وقد كان "أسلي مونتاجو " مغرماً بالقول " باستثناء حالات قليلة ،فان الحيوان المعزول في أي نوع هو حيوان غير عادي "وتقول كارين هورني **" الفرد العصابي مثل الفرد الذي يتنافس بشكل غير مناسب كلاهما لا يستطيع أن يتعاون مع الآخرين"** لقد أدرك " مونتاجو وهورني " أن أساس الصحة النفسية هو القدرة على إقامة علاقات تعاونية والحفاظ عليها .

إن العمل مع الأقران بشكل تعاوني واعطاء أهمية للتعاون يؤدي إلى تحسين الصحة النفسية وزيادة الكفاية الإنتاجية وتقدير الذات مقارنة مع العمل بشكل تنافسي مع

الأقران أو العمل بشكل فردي،وأيضاً هناك علاقة ايجابية بين التعاون ومجموعة من السمات الدالة على الصحة النفسية مثل النضج العاطفي والعلاقات الاجتماعية المناسبة والشعور القوي بالهوية الذاتية والقدرة على التكيف مع التمايز أو الاختلاف والكفاية الاجتماعية والثقة بالآخرين وإحسان الظن بهم،كما أن العمل التعاوني يزيد من قوة الأنا الذاتية والثقة بالذات والاستقلالية الذاتية،أما العمل الفردي فانه يميل إلى الارتباط بمجموعة من السمات المرضية النفسية مثل عدم النضج العاطفي وعدم القدرة على التكيف الاجتماعي والانحراف وعزل الذات ورفضها،وبالنسبة للعمل التنافسي فانه يرتبط بمزيج من السمات الصحية وغير الصحية .

ثانياً:- تميل الخبرات التعاونية إلى زيادة التقدير الايجابي للذات،وقد أظهرت الأبحاث أن الخبرات التعاونية تميل إلى الارتباط بمعتقدات تجعل الفرد يشعر بأهميته الذاتية حيث يعتقد بأن الآخرين ينظرون إليه بطريقة ايجابية ويقارن سماته بشكل محبب مع سمات أقرانه ويحكم بأنه شخص قادر وكفء وناجح،وبالنسبة للخبرات التنافسية فإنها تميل إلى الارتباط بتقدير مشروط للذات يتوقف على خسارة الفرد أو فوزه،أما الخبرات الفردية فتميل إلى الارتباط برفض أساسي للذات.

ثالثاً:-تميل الخبرات التعاونية إلى زيادة القدرة على تفهم وجهات نظر الآخرين وهي ناحية مهمة من نواحي الصحة النفسية،وتعني القدرة على تفهم وجهات نظر الآخرين إزاء موقف ما،والنقيض لتفهم وجهات نظر الآخرين الاجتماعية هو التمركز حول الذات(بمعنى أنك لا تعرف وجهات نظر أخرى سوى وجهة نظرك) لقد تبين من الأبحاث أن الخبرات التعاونية تزيد من القدرة على تفهم وجهات نظر الآخرين في حين أن الخبرات التنافسية والخبرات الفردية تميل إلى زيادة التمركز حول الذات لدى الأفراد.

رابعاً:- تعمل الخبرات التعاونية على زيادة نمو المهارات الاجتماعية حيث تبين من خلال الأبحاث أن الأفراد الذين يعملون بشكل تعاوني يتعلمون مهارات اجتماعية أكثر ويصبحون أكثر كفاية من ناحية اجتماعية مقارنة مع الأفراد الذين يعملون بشكل تنافسي أو بشكل فردي.

وأخيراً يتعلم الطلاب من خلال التعلم التعاوني العديد من الاتجاهات والقيم الضرورية للصحة النفسية .

التعلم التعاوني يرتبط ارتباطاً إيجابياً بعدد من العوامل الخاصة بالصحة النفسية ، مثل :

- النضج الانفعالي.
- العلاقات الاجتماعية الإيجابية .
- ذاتية الفرد .
- ثقة الفرد في الآخرين

أدوات التعلم التعاوني:

التعاون والصراع شيئان متلازمان ، فكلما زاد اهتمام أعضاء المجموعة بتحقيق أهداف مجموعتهم ، وزاد اهتمامهم بعضهم ببعض ، زاد احتمال أن تظهر بينهم صراعات معينة ، وذلك يتطلب حسب ما ورد عن جونسون وزملائه (١٩٩٥) ما يلي :

١.تعليم الطلاب الاجراءات والمهارات اللازمة لإدارة الصراعات الأكاديمية الفكرية الملازمة للمجموعات التعليمية .

٢.تعليم الطلاب الاجراءات والمهارات اللازمة للتفاوض من أجل الوصول إلى حلول بناءة لصراعاتهم ، والتوسط في الصراعات القائمة بين الزملاء في المجموعات التعليمية.

القسم الثاني

- فوائد التعلم التعاوني
- خصائص التعلم التعاوني
- مراحل التعلم التعاوني
- مهارات التعلم التعاوني
- طرق تطبيق التعلم التعاوني

فوائد التعلم التعاوني:-

- اعطاء الفرص لجميع الطلبة للشعور بأنهم شركاء في تحقيق النجاح.
- ينمي المهارات العليا للتفكير لدى الطلبة.
- يوفر آليات التواصل الاجتماعي ويسمح بتبادل الأفكار وتوجيه الأسئلة بشكل حر والتعبير عن المشاعر .
- يثير ويحفز على التفكير الخلاق ويساعد الطلبة على توضيح أفكارهم من خلال المناقشات المختلفة .
- يسمح بعرض وجهات نظر مختلفة حول موضوع معين وينمي لغة الحوار وتقبل وجهات نظر الآخرين.
- ينمي مهارات التواصل الشفوية .
- يراعي الفروق الفردية بين الطلاب ويعمل على التقليل منها.
- يخلق جو وجداني ايجابي خاصة لدى الطلبة الخجولين الذين لا يحبذون المشاركة والتفاعل داخل الصف.
- يحسن من استدعاء الطلبة لمحتويات النص.
- يطور المهارات الاجتماعية ومهارات التعاون لدى الطلبة.
- يخفف من الجو السلطوي الذي يسود داخل الصف والذي يثير القلق والاضطراب لدى الطلبة.
- يشرك الطلاب في تطوير المناهج الدراسية.
- يزيد من استخدام مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.
- زيادة التحصيل العلمي لدى الطلاب.
- يزيد الثقة في النفس ويزيد من احترام وتقدير الذات.
- يساعد الطلبة على فهم أنفسهم ويزيد الدافعية لديهم للدراسة.

- ينمي روح الانتماء للمجموعة وللعمل الجماعي.
- يطور العلاقة الايجابية بين الطالب والهيئة التدريسية.
- يخفض السلوك السلبي لدى الطلاب ويعزز السلوك الايجابي.
- يجعل الطالب محور العملية التعليمية التعلمية.
- يعلم الطلبة مهارات حل المشكلات ومهارات القيادة ومهارات الاستماع والتحدث ومهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين.
- يخلق جو يسوده التفاعل المشترك والمشاركة الايجابية الجماعية داخل الصف.
- يعود الطلبة على السمع والطاعة للقائد وعلى التسامح فيما بينهم.
- ينمي الشعور بالمسؤولية تجاه العملية التعليمية.
- يؤدي إلى تزايد حب المادة الدراسية.
- يؤدي إلى زيادة التقبل والتفاهم بين الأفراد بطيء التعلم والمعاقين جسدياً وبين زملائهم العاديين.

خصائص التعلم التعاوني:-

تتمثل خصائص التعلم التعاوني حسب البغدادي (٢٠٠٣) بـ:-

١.ينفذ بمجموعة من الاستراتيجيات ،وليس بإستراتيجية واحدة،وهذا ما يميزه عن استراتيجيات التدريس الأخرى.

٢.مواقف التعلم التعاوني مواقف اجتماعية حيث يقسم الطلبة إلى مجموعات صغيرة يعملون معاً لتحقيق أهداف مشتركة، ومساهمة كل طالب في المجموعة بمجهود للتوصل إلى تحقيق الأهداف.

٣.يقوم الطالب في مجموعته بدورين متكاملين يؤكدان نشاطه وهما:دورا التدريس والتعلم في آن واحد وبدافعية ذاتية،وبالتالي فإن الجهد المبذول في الموقف يمكن أن يؤدي إلى بقاء أثر التعلم وانتقاله.

٤.للمهارات الاجتماعية النصيب الأكبر في إستراتيجية التعلم التعاوني وقد يكون هذا غير متوافر بنفس الدرجة في استراتيجيات أخرى.

٥.يقدم التعلم التعاوني فرصاً متساوية تقريباً للطلاب للنجاح.

٦.التعلم التعاوني تعلم فعال، فهو إستراتيجية تحقق أنواع الأهداف التربوية ومستوياتها كافة بفاعلية وكفاءة.

٧.يركز على الأنشطة الجماعية التي تتطلب بناءً وتخطيطاً قبل التنفيذ، وهنا لا يتعلم الطلبة ما يجب أن يتعلموه فقط، بل يتعلمون ويتعاونون أثناء تعلمهم.

مراحل التعلم التعاوني:

يتم التعلم التعاوني بصورة عامة وفق مراحل خمس هي:

المرحلة الأولى: مرحلة التعرف.

وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها والمطلوب عمله إزاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها .

المرحلة الثانية: مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي.

ويتم في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون، وتحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك ، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة .

المرحلة الثالثة: الإنتاجية.

يتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في انجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

المرحلة الرابعة: الإنهاء.

يتم في هذه المرحلة كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك، أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام.

المهارات التعاونية:-

يقصد بها أن التعلم التعاوني يعمل على تنمية المهارات التي يحتاجها الطلاب من أجل التعامل الناجح مع الآخرين بصفة عامة ومع قرنائهم في المجموعة بصفة خاصة .

وهناك مهارات سلوكية متعددة تؤثر على نجاح الجهد التعاوني ،ولا يمكن أن يكون هناك تعلم تعاوني بدون تعليم الطلاب هذه المهارات ويمكن تلخيص هذه المهارات في أربعة مستويات هي:-

اولاً:- الشكل

وهي أولى المهارات المطلوبة لتأسيس مجموعة العمل التعاوني وهي مهارات إدارية موجهة نحو تنظيم المجموعة وتأسيس الحد الأدنى لمعايير السلوك المناسب ومن هذه المهارات:-

١. التوجه إلى مجموعات التعلم التعاوني بهدوء.
٢. البقاء في المجموعة.
٣. استخدام أصوات هادئة.
٤. تشجيع الجميع على المشاركة
٥. تحكم الطالب بحركات يديه وقدميه.
٦. النظر إلى الورقة.
٧. النظر إلى المتحدث.
٨. استعمال أسماء أعضاء المجموعة.
٩. لا خذلان أو قمع لأحد.

ثانياً:العمل

وهي المهارات المطلوبة لإدارة نشاطات المجموعة في اتمام المهمة والمحافظة على علاقات فاعلة بين الأعضاء ومنها:-

١.تبادل الأفكار والآراء.
٢.السؤال عن الحقائق وطريقة التفكير.
٣.اعطاء التوجيه إلى عمل المجموعة عن طريق:-

- ذكر المهمة وإعادة تذكرها.
- لفت الانتباه لحدود الوقت.

- اعطاء إجراءات حول كيفية اتمام المهمة بفاعلية.

٤.تشجيع كل فرد على المشاركة.

٥.طلب المساعدة والتوضيح.

٦.التعبير عن الدعم والقبول.

٧.تقديم الشرح والتوضيح.

٨.إعادة صياغة أفكار الآخرين أو توضيحها.

٩.تنشيط المجموعة.

١٠.وصف المشاعر.

ثالثاً:- الصياغة

وهي المهارات المطلوبة لبناء مستوى أعمق من الفهم للمواد التي تدّرس لإثارة استخدام استراتيجيات عمليات التفكير العليا ولزيادة درجة الإتقان وتذكر المادة المقررة لفترة أطول ،وهناك العديد من المهارات التي تهدف إلى توفير طرق نظامية لمعالجة المادة التي تدرس وتشتمل:-

١. التلخيص بصوت مسموع.
٢. البحث عن الدقة.
٣. التوسع في المعلومات.
٤. مساعدة المجموعة على التذكر.
٥. التأكد من الفهم.
٦. الطلب من الآخرين أن يخططوا لصوت مسموع.

رابعاً:- مهارة التخمر

يشتمل التخمر على المهارات اللازمة للانخراط في المنافسات الأكاديمية بغرض تصور المفاهيم للمادة المدروسة، وإثارة التضارب والصراع، والبحث عن مزيد من المعلومات وطرح المسوغات التي تستند إليها الاستنتاجات.

وهناك مهارات يجب تعليمها للتلاميذ ومنها:-

- مهارة الجلوس وجهاً لوجه.
- مهارة الإصغاء.
- مهارة التعبير الحر عن المشاعر.
- مهارة القيادة.
- مهارة الإدارة.
- مهارة مشاركة الآخرين.
- مهارة التناوب في الدور.
- مهارة التودد.
- مهارة طرح الأسئلة.
- مهارة التفحص من أجل الفهم.
- مهارة طلب المساعدة.
- مهارة نقد الأفكار والمشكلات والأشخاص.
- مهارة التعلم الذاتي.
- مهارة التلخيص.
- مهارة احترام المشاعر.
- مهارة اتخاذ القرار.

- مهارة حل الصراع.

ويمكن تعليم الطلبة المهارات التعاونية من خلال:

- تدريب التلاميذ على المهارات التعاونية خلال درس التعلم التعاوني و الدروس الأخرى .
- التنسيق مع إدارة المدرسة و المعلمين الآخرين لتعزيز المهارات التعاونية عند التلاميذ .
- الطلب من التلاميذ رصد المهارات الجيدة التي كان لها أثر في نجاح عملهم الجماعي و تخصيص درجات لمن يحصل عليها من المجموعات و الأعضاء.
- الإشادة باستمرار بكل تلميذ يمارس مهارة تعاونية.
- تشجيع انخراط التلاميذ في برامج تدريبية تعني بتنمية المهارات التعاونية لدى التلاميذ .

طرق التعلم التعاوني:-

١.طريقة الترقيم الجماعي

خطوات هذه الطريقة:-

- يعطي المعلم رقماً لكل طالب في المجموعة.
- يشرح المعلم المفهوم بالاستعانة بالسبورة وأوراق عمل معدة مسبقاً.
- يسأل المعلم سؤالاً.
- يطلب المعلم من الطلاب أن يناقشوا السؤال معاً في كل مجموعة حتى يتأكدوا من أن كل عضو في المجموعة يعرف الإجابة.

- يطلب المعلم رقماً محدداً وعلى كل من يحمل نفس الرقم في كل مجموعة بأن يجيب الإجابة المتفق عليها من قبل مجموعته.

وهذه الطريقة تحقق عملية التفاعل الاجتماعي أكثر من الطريقة التقليدية، لأن الطلبة مرتفعوا التحصيل سيشاركون بشكل فعال وسوف يسألون أسئلة كثيرة.

٢.طريقة مجموعة النقاش

خطوات هذه الطريقة:-

- يشرح المعلم المفهوم.
- يسأل المعلم سؤاله لكل مجموعة بصوت منخفض أو من خلال أوراق عمل.
- يتحاور الطلبة حول السؤال في كل مجموعة.
- من الممكن أن تقدم كل مجموعة ورقة إجابة واحدة،أو يسأل المعلم سؤاله للصف بشكل عام.

٣.طريقة المقابلة ذات الخطوات الثلاث:-

خطوات هذه الطريقة:-

- يكون الطلبة مجموعتين ثنائيتين داخل فريقهم الرباعي، وكل مجموعة تقود طريقة المقابلة أو النقاش وحدها.
- يعكس الطلاب أدوارهم، الذي يسأل يصبح في موقع المجيب وبالعكس.
- يدير الطلبة الوضع بتغيير المجموعات الثنائية داخل كل فريق رباعي.

٤. مجموعات التركيب أو ما يعرف بطريقة جكسو:-

و في هذا الشكل يكون التركيز بشكل أكبر على نشاط الطالب و قيامه بدور المعلم و المتعلم و يمكن عرض خطوات هذه الطريقة بشكل مبسط كما يلي :

- الخطوة الأولى: تقسيم الفصل إلى مجموعات (تسمى المجموعة الأم) و تقسيم المهمة إلى مهام فرعية، و تكليف كل طالب بإحدى المهام الفرعية، بحيث تضم كل مجموعة جميع المهام الفرعية التي تكون المهمة الأصلية.
- الخطوة الثانية: ينتقل طلاب المهام المتماثلة مكونين مجموعات تسمى كل مجموعة (مجموعة التخصص).
- الخطوة الثالثة: يعود كل طالب إلى مجموعته الأم و يتولى تعليم بقية أعضاء المجموعة المهمة الفرعية التي قام بدراستها مع مجموعة التخصص.

القسم الثالث

- كيف تنظم المجموعات في التعلم التعاوني؟
- ما هو الحجم المثالي للمجموعة في التعلم التعاوني؟
- كيفية تشكيل المجموعات في التعلم التعاوني؟
- أشكال المجموعات.
- طرق تكوين المجموعات.
- أنواع مجموعات التعلم التعاوني.
- اجراءت متابعة وتقويم عمل المجموعات.
- أسباب اهدار فرص الإفادة من قوة عمل المجموعات في المدارس.

كيف تنظم المجموعات في التعلم التعاوني؟

ينصح التربويون بأن يقوم المعلم باختيار أفراد كل مجموعة وعدم ترك ذلك للطلاب أنفسهم حتى تنشأ مجموعات غير متجانسة – مجموعات مكونة من طلبة ذوي قدرات مختلفة .

التلاميذ يجلسون معا حول طاولة مستديرة إن وجدت أو حول مجموعة من الطاولات الصغيرة.

ما هو الحجم المثالي للمجموعة ؟

يمكن أن يتراوح أفراد المجموعة من (٣ – ٥) طلاب لكي تسير عملية الاستقصاء بشكل فعال. فالعدد الكبير من الطلبة في المجموعة الواحدة يحد من تحقيق التفاعل الإيجابي للطلبة ومن مشاركتهم جميعا – هذا يعتمد على الموقف التعليمي المتمثل في كثافة الطلاب داخل الصف ومدى اتساع الغرفة الصفية – وتشير البحوث التربوية إلى أن " الطلبة الذين يعملون في مجموعات يتعلمون المفاهيم كما يتعلمها الطلبة الذين يعملون على انفراد أما في حالة التعلم عن طريق المجموعات فإن الطلبة يتعلمون المهارات الاجتماعية ويتطور لديهم الاحساس بتحمل المسؤولية بصورة أكبر.

ما هو طول الفترة التي يترك فيها نفس الطلاب معاً في نفس المجموعة ؟

حتى يتحقق الهدف المطلوب يفضل بعض المعلمين أن تظل المجموعات كما هي لفترة من الوقت، إلا أن هناك مزايا في تغيير أعضاء المجموعات من آن لآخر وذلك للسماح للطلاب بالعمل مع قطاع عريض من زملائهم في غرفة الصف.

كيفية تشكيل المجموعات في التعلم التعاوني

- يقسم طلاب الفصل إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (كل مجموعة تضم مستويات مختلفة من الطلاب، ضعيف، متوسط، ممتاز).
- يكون العدد في كل مجموعة حسب عدد طلاب الفصل من (٢ – ٦) طلاب.
- يفضل في البداية أن يكون العدد في كل مجموعة قليلاً من (٢ – ٣) ثم يزاد مع نمو مهارات التعاون و العمل الجماعي لدى الطلاب .
- ينصح بلبعاد الطلاب عن بعضهم البعض لضمان عدم التشويش.
- يتقابل الطلاب في المجموعة الواحدة وجهاً لوجه على طاولة مستديرة (أو أي شكل هندسي يوفر المواجهة المباشرة بين طلاب المجموعة الواحدة).
- مدة بقاء الطلاب في المجموعة الواحدة غير محددة و لكن يفضل ألا يقل عن أسبوعين.
- يمكن وضع الطلاب ذوي المستويات العالية في مجموعة واحدة ، و لكن بعد مدة من تنفيذ أسلوب التعلم التعاوني ، لاشباع حاجاتهم في العمل معاً ، و تحفيزهم لإظهار قدراتهم الإبداعية ، و زيادة تحصيلهم ، على أن يكون ذلك متناسباً مع عددهم .

أشكال المجموعات في التعلم التعاوني

ان اختيار شكل المجموعة يعتمد على المهمات المراد تحقيقها وهناك سبعة أشكال للعمل داخل المجموعات وهي:

١. العمل الفردي لمهارة واحدة:حيث يعطى كل طالب المهمة نفسها أو النشاط نفسه ويقوم بتنفيذه لوحده،وهو تعلم فردي ولكن عمله في المجموعة يساعده على تبادل الخبرة وانجاز المهمة بصورة جيدة.
٢. العمل الفردي جزء من مهمة واحدة بحيث تقوم المجموعة بالمهمة كاملة.
٣. العمل الجماعي للمهمة الواحدة حيث يتعاون الطلبة جميعا منذ البداية ولا بد من وجود منسق أو قائد للعمل بين أفراد المجموعة.
٤. العمل في مجموعات مستقلة تقوم كل مجموعة بتنفيذ جزء من مهمة.
٥. تكوين مجموعات عمل تقوم بتنفيذ مهمة واحدة في وقت واحد.
٦. تكوين مجموعات عمل تقوم بتنفيذ مهمة واحدة في أوقات متعاقبة.
٧. العمل في مجموعات منفصلة لأداء مهمات منفصلة.

طرق تكوين المجموعات

يحدد أفراد كل مجموعة المعلم حسب الهدف المراد تحقيقه من النشاط التعليمي ويمكن اختيار احدى الطرق التالية في تكوين المجموعات:

- الطريقة العشوائية:ويتم بأكثر من أسلوب مثل توزيع صورة مجزأة على الطلبة وعلى كل طالب أن ينضم إلى من معهم باقي الصورة.
- الطريقة المقصودة:حيث يكون المعلم مجموعات متفاوتة في القدرات والميول والاتجاهات والاستعدادات وفقاً لمعايير ومقاييس علمية.

- الطريقة الاجتماعية:أي ان المعلم يختار أعضاء المجموعة تبعاً لمقاييس تفضيل اجتماعي يضمن أن الطلبة داخل المجموعة يتعاملون مع بعضهم البعض بشكل ايجابي من خلال الروابط الاجتماعية التي تربط الطلبة ببعضهم البعض.
- الطريقة الذاتية:حيث يختار الطالب مجموعته بنفسه أو على الأقل بعض أفراد مجموعته.

أنواع المجموعات في التعلم التعاوني

١.المجموعات التعاونية:

حيث تتكون المجموعة من (٣-٥) أو أكثر بقليل ويعملون بشكل جماعي لتحقيق هدف محدد.

٢.مجموعات المهارات:

حيث يتم تجميع الطلبة معاً تبعاً لحاجة مشتركة، وتعمل هذه المجموعات تحت الإشراف المباشر للمعلم مثل مجموعة من الطلبة بحاجة لدرس إضافي في احدى المواد أو هناك ضرورة لتصحيح سلوك معين، وليس لهذه المجموعات علاقة بتشابه القدرات.

٣.مجموعات الأقران:

يعمل كل دارسين معاً لتحقيق نشاط تعليمي معين أو تحقيق هدف محدد مثل أن يقوم طالبين معاً بحل بعض الأسئلة .

٤.مجموعات القدرات:

حيث يتم وضع الطلبة في مجموعات تبعاً لمستوى قدراتهم ،بهدف أن يصبح التدريس أكثر فعالية ولتقليل نسبة التفاوت بين مستويات وقدرات الطلبة.

٥.مجموعات اجتماعية:

حيث يتم تكوين هذه المجموعات بناء على الصداقة بين أعضائها ويفيد هذا النوع من المجموعات في تنفيذ بعض الأنشطة اليومية التي يحبذ فيها للطالب العمل مع زملائه مثل العمل والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية المختلفة.

اجراءات متابعة وتقويم عمل المجموعات

لكي تتابع و تقوم عمل المجموعات اتبع الإجراءات التالية :

- تجول بين المجموعات .
- افتح المجال في بداية عمل المجموعات للنقاش لتتأكد من فهم المجموعات و الأفراد لمهامهم و أدوارهم و طريقة العمل.
- تأكد أن طلاب المجموعة الواحدة متقابلين وجهاً لوجه.
- لاحظ سلوك الطلاب و تفاعلهم لتطمئن على اتجاههم نحو الهدف .
- قدم التغذية الراجعة للمجموعات عن مستوى أدائهم و سلوكهم.
- تدخل عند وجود مشكلة لتقديم أو عرض الحلول المناسبة.
- شجع السلوك العلمي و التعاوني الجيد و امتدح فاعله و اذكر السلوك لتحفز آخرين على الإقتداء به.
- قدم المساعدة لمن يطلبها من المجموعات .

- تأكد من استخدام الطلاب للمصادر و المواد بشكل جيد و سليم .
- حفز الطلاب على السلوك التعلمي و التعاوني الجيدين .
- تعامل مع الأنماط الصعبة من الطلاب (المتعالي، الكسول، الثرثار، الفوضوي، ...) بالأساليب المناسبة .
- نبه التلاميذ بين حين و آخر إلى التعليمات و الأنظمة و بخاصة (الوقت ، طريقة العمل ، ...) .
- تأكد من وجود تفاعل إيجابي بين أعضاء المجموعة الواحدة
- راقب جو العمل التعاوني (تشويش ، ألفاظ غير لائقة ، ...)
- اجلس مع كل مجموعة لكي تراقب و توجه و تساعد عن قرب دون إطالة .
- قوم أعمال المجموعات و أعضاء المجموعات ببعض أو بكل الطرق التالية :

- تتبادل المجموعات نتائج عملها و تتولى كل مجموعة تقويم عمل الأخرى و تقديم الملاحظات عليه أمام المجموعات .
- يطلب من كل طالب تقويم مستوى تحصيل طالب آخر من مجموعة أخرى .
- إجراء الاختبارات الفردية لكل طالب .
- تقويم المعلم لعمل المجموعات بعد عرضها على محكات مرجعية.
- ملاحظة سلوك الطالب بهدف تقويمه .
- ملاحظة سلوك المجموعة بهدف تقويمها .
- طرح الأسئلة على المجموعات و تعيين طالب للإجابة عليها بحيث تعم الأسئلة كل الطلاب .
- تخصيص درجات للمهارات التعاونية على مستوى الفرد و المجموعة.
- تكليف الطلاب بمشاريع و واجبات منزلية و فردية.

أسباب إهدار فرص الإفادة من قوة عمل المجموعات في المدارس

١) عدم وضوح العناصر التي تجعل عمل المجموعات عملاً ناجحاً، فمعظم المربين لا يعرفون الفرق بين مجموعات التعلم التعاوني ومجموعات العمل التقليدية.

٢) إن أنماط العزلة المعتادة التي توجدها البنية التنظيمية تجعل المربين ميالين إلى الاعتقاد بأن ذلك العمل المعزول هو النظام الطبيعي للعالم . إن التركيز على مثل هذه الأنماط القاصرة قد أعمى المربين عن إدراك أن الشخص بمفرده لا يستطيع أن يبني عمارة أو يحقق الاستقلال لأمة، أو يبتكر حاسباً آلياً عملاقاً !!

٣) إن معظم الأفراد في مجتمعنا يقاومون بشكل شخصي التغير الذي يتطلب منهم تجاوز الأدوار والمسؤولية الفردية ، فنحن كمربين ، لا نتحمل بسهولة مسؤولية أداء زملائنا كما أننا لا نسمح لأحد الطلاب أن يتحمل مسؤولية تعلم طالب آخر .

٤) إن هناك مجازفة في استخدام المجموعات لإثراء التعلم وتحسينه ، فليست كل المجموعات ناجحة في عملها ، ومعظم الكبار مروا بخبرات شخصية سيئة أثناء عملهم ضمن لجان أو مجموعات أو جمعيات غير فاعلة ، ولذا فإن التعقيد في عمل المجموعات يسبب قلقاً لدى المربين بشأن ما إذا كانوا قادرين على استخدام المجموعات بشكل فاعل أم لا ، وعندما يقارن العديد من المربين بين القوة الكامنة في عمل المجموعات التعلمية وبين احتمال الفشل ، فإنهم يختارون الطريقة الأسلم ويتمسكون بالطريقة الانعزالية / الفردية الحالية .

٥) إن استخدام المجموعات التعلمية التعاونية يتطلب من التربويين تطبيق ما هو معروف عن المجموعات الفاعلة بطريقة منضبطة ، ومثل هذا العمل المنضبط ربما يولد رهبة توهن العزيمة بالنسبة للعديد من المربين.

القسم الرابع

- توزيع الأدوار في التعلم التعاوني.
- دور الطالب في التعلم التعاوني.
- دور المعلم في التعلم التعاوني.
- نموذج مفصل لأساليب الترقيم.
- بعض خفايا الأنشطة الاستقصائية للتعلم التعاوني.

توزيع الأدوار في التعلم التعاوني

١- القائد أو الباحث الرئيسي : يتولى مسؤولية إدارة المجموعة ، و وظيفته التأكد من المهمة التعليمية ، و طرح أسئلة توضيحية على المعلم ، و كذلك توزيع المهام على أفراد المجموعة بالإضافة إلى مسؤوليته عن إجراءات الأمن و السلامة أثناء العمل .

٢- مسؤول الإجراءات : الذي يسهل عمل المجموعة بإنجازه المهام الرئيسية كتوزيع المواد و تهيئة المقاعد و الطاولات .

٣- المبادر: الذي يقترح أفكاراً جديدة أو أساليب مختلفة بالنسبة إلى المهمة الجماعية أو كيفية أدائها.

٤- مسؤول المواد : الذي ينقل المواد اللازمة من مكانها إلى من يحتاجها من المجموعات و هو الوحيد المسموح له بالتجول داخل غرفة الصف .

٥- المعزز و المشجع: الذي يمتدح الأعمال الايجابية و يشجع على الإنجاز بمستوى أفضل.

٦- المقرر : يتولى مسؤولية تسجيل النتائج و إيصالها للمعلم و لطلاب الفصل شفاهة أو كتابة .

٧- الملاحظ : الذي يراقب عمل المجموعة لرصد أي أداء أو سلوك يؤثر سلباً على نتائجها و ينبه إلى ذلك .

٨- المقوم : الذي يحاول تقويم إنجاز المجموعة بشكل مرحلي و نهائي و يعلن عن المستوى باستمرار للحفز و إثارة الدافعية لمزيد من العمل .

٩- القارئ: الذي يقرأ المواد المكتوبة سواء كانت متعلقة بوصف المهمة أو معلومات إضافية تساعد على الإنجاز

١٠- الميقاتي : الذي يتولى ضبط وقت تنفيذ المهمة و ينبه إلى الوقت بشكل مستمر .

١١- طالب المعلومات: الذي يستوضح المقترحات و يطلب بعض الحقائق و المعلومات ذات الصلة بالمهمة.

١٢- معطي الآراء: الذي يعبر عن رأيه فيما ينبغي أن تكون عليه المجموعة من قيم و مبادئ.

١٣- الموضح: الذي يشرح الأفكار و يضرب الأمثلة.

١٤- المنسق: الذي يسعى إلى تنسيق نشاطات أعضاء المجموعة و يراعي العلاقات المنطقية بين المهام و الأفكار.

١٥- الممهد: الذي يلخص مناقشات الأعضاء و نشاطاتهم بهدف تمكينهم من رؤية موقعهم من الهدف العام للجماعة.

ويمكن إضافة أو اختيار ما تراه مناسبا من الأدوار حسب حجم المجموعة وطبيعة النشاط ومن الممكن إعطاء الطالب أكثر من دور في المجموعات الصغيرة التي لا يتجاوز أفرادها الثلاثة.

دور الطالب في التعلم التعاوني

يقوم الطالب بدور فعال ونشط في ظل ظروف اجتماعية مختلفة تماماً عن البيئة المدرسية التقليدية ،فلم يعد الطالب مجرد متلقي للمعلومات والمفاهيم بل أصبح له دور بارز ومهم في انجاز المهام التي تضطلع بها المجموعة التي يعمل بها.

ويتمثل دور الطالب فيما يلي:

١.مشاركته الآخرين في الأفكار والمشاعر وتقبل أفكار ومشاعر الآخرين.

٢.البحث عن المعلومات والبيانات وجمعها وتنظيمها.

٣.تعبيره عن الفكرة بوضوح وبفاعلية بحيث يفهمها الآخرون بسهولة ويسر.

٤.انتقاء المعلومات ذات الصلة بموضوع الدرس.

٥.تنشيط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.

٦.توجيه الآخرين نحو انجاز المهام مع الاحتفاظ بعلاقات ايجابية معهم.

٧.حل الخلافات بين الأفراد وما قد يحدث من سوء تفاهم بينهم أو تعارض بين آرائهم.

٨.تقدير المساهمة مع الآخرين في العمل والابتعاد عن التحيز والأنانية.

٩.التفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني.

١٠.ممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي.

دور المعلم في التعلم التعاوني

دور المعلم في التعلم التعاوني هو دور الموجه لا دور الملقن،وعلى المعلم أن يتخذ القرار بتحديد الأهداف التعليمية وتشكيل المجموعات التعلمية كما أن عليه شرح المفاهيم والاستراتيجيات الأساسية ومن ثم تفقد عمل المجموعات التعليمية وتعليم الطلاب مهارات العمل في المجموعات الصغيرة ويمكن تحديد أدوار المعلم كما يلي:

أولا:قبل الدرس

١.اعداد البيئة التعليمية أو الغرفة الصفية.

٢.اعداد وتجهيز الأدوات والخامات اللازمة للدرس.

٣.تحديد الأهداف التعليمية المرجوة لكل درس بوضوح شديد بهدف التعرف على السلوك الذي ينبغي على كل طالب في المجموعة أن يكون قادراً على أدائه في نهاية الدرس.

٤.تحديد حجم مجموعات العمل.

٥.تحديد الأدوار لأفراد المجموعة فالمعلم يحدد دوراً لكل فرد في المجموعة على أن يتناول الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر من خلال الدرس الواحد.

٦.ترتيب الصف وتنظيم جلوس المجموعات.

٧.تحديد وتوصيف العمل المطلوب.

٨.تحديد السلوك الاجتماعي المطلوب التركيز عليه.

٩.تزويد الطلاب بمشكلات أو مواقف.

١٠.مساعدة الطلاب على تحديد المشكلة.

ثانياً: أثناء الدرس

١. مراقبة الحوار والمناقشة التي تدور بين أعضاء المجموعة ومدى قيامهم بأدوارهم.

٢.تجميع البيانات عن أداء الطلاب في المجموعة من خلال الملاحظة أو تدوين بعض الملاحظات عن المجموعة.

٣.امداد الطلاب بتغذية راجعة عن سلوكهم أثناء العمل وقد يكون ذلك عن طريق الأسلوب اللفظي أو الغير لفظي.

٤.متابعة سير تقدم أفراد المجموعة والتدخل لتقديم المساعدة عند الحاجة.

٥.متابعة مدى إسهامات الأفراد داخل المجموعة.

٦.تذليل العقبات التي تحول دون تنفيذ المجموعات لمهامها.

٧.حث الطلاب على التقدم وفق خطوات محددة تتعلق بحل المشكلة.

٨.مساعدة الطلاب على تغيير النشاطات وتنويعها بهدف استمرار تفاعلهم وحيويتهم ونشاطهم.

ثالثاً: بعد الدرس

بعد انتهاء المجموعة من المهمة والعمل التي كلفت بها تتاح لأفراد المجموعة مناقشة سلوكهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض ويكون للدروس التي يستخدم فيها التعلم التعاوني خاتمتان هما:-

أ.تركز على أهداف المادة التعليمية التي يدرسها الطلاب.

ب.تركز على المهارات الاجتماعية التي تعلموها في الموقف.

ومن المفضل أن يقوم الطلاب أنفسهم بهذا العمل وليس المعلم

وفي النهاية يقوم المعلم بما يلي:-

١. يعلق بموضوعية ووضوح وبعبارات محددة على ما يلاحظه على المجموعات أثناء عملها وما يقترحه في المستقبل.
٢. يكافيء المجموعات التي نفذت مهامها بأفضل أداء.

نموذج مفصل لأسلوب الترقيم :

١. يضع المعلم طلابه في مجموعات غير متجانسة (ممتاز، متوسط، ضعيف).
٢. يحدد مهمة جانبية لكل طالب في المجموعة (قائد، مسجل، ...).
٣. يقوم بإعطاء كل طالب رقماً معيناً .
٤. يحدد الهدف المراد تحقيقه ويوضح مهمة كل مجموعة والوقت المحدد للإنجاز .
٥. يطلب من كافة المجموعات البدء في تنفيذ النشاط .
٦. يقوم بالتجول بين المجموعات ، ويقدم التوجيهات والمحفزات.
٧. يراقب أثناء تجواله بين المجموعات " مستوى التفاعل، طريقة التفكير العلمي ".
٨. يعلن عن انتهاء الوقت .
٩. يطلب من كل مجموعة عرض إجابتها بحيث يختار الطالب بصورة عشوائية عن طريق إظهار رقمه المتفق عليه.
١٠. بعد عرض كافة المجموعات يتم الاتفاق على إجابة مثالية .

بعض خفايا الأنشطة الاستقصائية للتعلم التعاوني :

حيث يبين روبرت جونز (Robert Jones) المزيد عن التعلم التعاوني :

□ *اطلب إلى كل مجموعة اختيار اسم خاص بها . إنه نشاط اجتماعي جيد ، ذلك لأن الأسماء المختلفة للمجموعات تساعدك في تمييز المجموعات عن بعضها.

□ *لا تتحدث سوى مع الباحث الرئيسي عن النشاط ، الذي بدوره سينقل المعلومات للطلبة ، إضافة إلى أن ذلك يؤدي إلى عدم تكرار الأسئلة كذلك فإن الطلبة هم الذين يناقشون خطوات العمل بعضهم مع بعض . وإذا دعت الحاجة لتوضيح بعض النقاط فبإمكانك مناقشتها مع الباحث الرئيسي.

□ *استغل الأنشطة التي تحدث داخل الغرفة الصفية أو خارجها . يمكن استخدام أجهزة اتصال بسيطة إذا كان النشاط ينفذ خارج غرفة الصف.

□ *كون كل مجموعة من ثلاثة طلاب إذا نُفذ النشاط خارج غرفة الصف أو أثناء رحلة علمية ، لأن ذلك أضمن لاحتياطات الأمن والسلامة.

□ *طوِّر نظاما لتوزيع الأدوار .

□ *حدد المسؤوليات من أجل الاسهام في إدارة الصف وحفظ النظام . وإذا طرأت بعض الاشكاليات ، فاطلب إلى الشخص المسؤول مباشرة حل هذا الاشكال.

□ *طور نموذجا لجمع المعلومات وتسجيلها ، كذلك طور بعض الأدوات الخاصة بكل نشاط.

□ *شارك الطلبة واستمتع بتدريسهم.

القسم الخامس

- متطلبات التعلم التعاوني.
- إستراتيجية التعلم التعاوني.
- معوقات استخدام التعلم التعاوني في المدارس.

متطلبات التعلم التعاوني

١.توفر المعاملة الديمقراطية في العلاقة بين المعلم والطالب (اقتناع، مشورة، تبادل منافع).

٢.يتطلب من المعلم أن يكون مرشداً وموجها ومعقباً وأن يحدد الأهداف ويقسم المجموعات وينظم العمل.

٣.يتطلب من المعلم أن يتابع تنفيذ النشاط وتعزيز أداء الطلبة وتصحيح مسارهم ومن ثم تقويمهم .

٤.توفر المصادر التعليمية من كتب ومراجع وأدوات ومجلات لازمة لنجاح العمل الجماعي التعاوني.

٥.توفر الوقت اللازم للتخطيط والتنفيذ والبحث وكتابة التقارير ومناقشتها.

استراتيجيات التعلم التعاوني

١.إستراتيجية الفرق المدرسية تبعاً لأقسام التحصيل:-

وهذا النموذج طوره سلافين ودفايرز وادوارد وتتمثل خطواته في:

- يتم تقسيم التلاميذ إلى فرق متباينة في التحصيل الدراسي.

- يقوم المعلم بتقديم الدرس في بداية الحصة لجميع الطلاب في الفصل.

- يتعاون طلاب كل مجموعة فيما بينهم ويساعد كل منهم الآخر بهدف التمكن من المادة العلمية التي يقدمها المعلم.

- يتم تطبيق اختبار تحصيلي لجميع الطلاب على أن يؤديه كل طالب منفرداً دون مساعدة الآخرين.

- تقارن درجة كل طالب في الاختبار بدرجته في الاختبار السابق والفروق بينهما تضاف إلى الدرجة الكلية للفريق.

- الفريق الذي يصل إلى المستوى الذي حدده المعلم مسبقاً يحصل على جائزة معنوية أو مادية.

- يتم إعادة تكوين المجموعات كل فترة زمنية.

٢.إستراتيجية للاستقصاء الزمري أو الجماعي:-

ويقوم فيها الطلاب بتكوين مجموعات تعاونية بناءً على اهتمامهم المشترك في موضوع ما ويشارك جميع الأعضاء بالمساعدة في التخطيط لكيفية إجراء البحث ،ثم يقسمون العمل بينهم ليقوم كل عضو بالجزء الخاص به من البحث،وبعد ذلك تقوم المجموعة بتركيب وتلخيص عملها وتقدم النتائج التي توصلت إليها أمام طلاب الصف.

٣.استراتيجيات (Tig saw) أو الأحجية المتقطعة:-

أ.نموذج أرنسون وزملائه(الترتيب المتشابك)

قام أرنسون بإعداده في عام ١٩٧٨م حيث يتم تقسيم الطلاب إلى فرق ،كل فريق من (٦) أعضاء وتقسم المادة إلى خمسة أقسام ،ويقوم كل فرد من أفراد الفريق بدراسة القسم الخاص به،ما عدا اثنين يشتركان في قسم واحد ثم يقوم أعضاء الفريق بالاجتماع معاً في شكل جماعة الخبراء لمناقشة القسم الخاص بهم،ومن ثم يعود الطلاب كل إلى فريقه ويقومون بالتناوب بتدريس زملائهم في الأقسام التي تمت دراستها ،وبعد ذلك تعقد للطلبة اختبارات فردية تغطي جميع الموضوع ويحرز فيها الطلبة درجات متفاوتة.

ب. نموذج سلافن

قام سلافن بتطوير أسلوب الترتيب المتشابك في جامعة جونز هويكنز عام ١٩٨٠م ومن ثم وصف فيه برنامج التعلم ألفريقي للطلاب وأطلق عليه الترتيب المتشابك الثاني،ويتكون أعضاء كل فريق من (٤-٥) أفراد ،وبدلاً من أن يكون لكل طالب قسم خاص به لدراسته يدرس جميع الطلبة مادة واحدة إلا أنهم يركزون على موضوعات منفصلة حتى يصبح الطالب خبيراً في هذا الموضوع،ومن ثم يعودون لفريقهم لتدريس ما تعلموه،وبعد ذلك تعقد للطلبة اختبارات فردية وتدخل هذه الاختبارات ضمن علامات الفريق باستخدام نظام تحسين العلامات،ويتم مكافأة الفريق الحائز على أعلى علامة وكذا الطلبة الفائزين من خلال ذكرهم في نشرة الصف.

٤.مسابقات أو منافسات ألعاب الفرق:-

في هذا النوع يتم إحلال التنافس بين المجموعات بدلاً من التنافس بين الأفراد، ويتضمن قيام المعلم بتقسيم الطلاب إلى (٤-٥) طلاب غير متجانسين في القدرات الأكاديمية والجنس والسلالة ... الخ ومهمة الفريق إعداد أفراده للعمل جيداً أثناء المنافسة،وبعد شرح المعلم المهام التعليمية تعطى الفرق أوراق عمل تغطي المادة ثم يدرس أعضاء الفريق معاً وبمساعدة بعضهم الآخر للتأكد من أن الجميع مستعدون للمنافسة ،وبعد الانتهاء يجب أن يقوم أعضاء الفريق بعرض ما تعلموه في المنافسة،ولغرض المنافسة يوزع الطلاب إلى ثلاثة أقسام في جدول المنافسة ،وفي الجدول ينافس الطلاب في لعبات أكاديمية مبسطة تعطى المحتوى الذي عرض في

الفصل بواسطة المعلم أو في ورقة العمل وبعد المنافسة أو المسابقة يعد المعلم جدولاً بالنتائج يحدد الفرق الفائزة.

٥.مجموعات التعلم الطلابية:-

قام سلافن بتطويرها كمجموعة أخرى من رزم المنهاج وهي شكل معدل لمواد المنهاج المشتملة على (الفرق،الألعاب،المباريات) وهي مماثلة لها بشكل أساسي باستثناء أنه بدلاً من أن يمارس الطلاب لعبة أكاديمية فإنهم يأخذون اختباراً أسبوعياً،وتحصل المجموعات على التقدير نظير تحسن النتائج في المجموع الكلي للفريق.

٦.النص التعلمي التعاوني المعقد:-

وهي بنية يتم فيها تعيين الطلاب في مجموعات تعاونية غير متجانسة حيث يعين لكل مجموعة جزء من الوحدة التعليمية ثم يعين لكل عضو في المجموعة موضوع أصغر يتم انجازه بشكل فردي وتقديمه للمجموعة،بعد ذلك تقوم كل مجموعة بتجميع المواضيع الصغيرة المقدمة من أعضائها لتشكل موضوعاً أكبر تقدمه المجموعة للصف.

ويذكر بايبي (Bybee.١٩٨٦) أن التعليم التعاوني يتم أو ينفذ وفق الإستراتيجية التالية:

١. توضيح أهداف الدرس.
٢. تقرير وضع الطالب في المجموعة حيث يحدد دور الطالب في المجموعة،فمثلاً يحدد قائد المجموعة وهو المسؤول عن عمل أفراد المجموعة كافة وعن بقية أدوار الطلبة وهكذا بالتناوب.
٣. توضيح المهام والأهداف ونشاطات التعلم.
٤. مراقبة عمل المجموعة لمساعدة الطلبة،وتسهيل المهارات الفردية والجماعية.
٥. تقييم التحصيل الأكاديمي ومساعدة الطلبة للبحث في مهاراتهم المشتركة.

معوقات استخدام التعلم التعاوني في المدارس

١. عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لاستخدام أسلوب التعلم التعاوني.
٢. ضيق مساحة الصفوف وازدحامها بأعداد كبيرة من الطلبة.
٣. ضعف وقلة الإمكانات المادية.
٤. عدم استجابة بعض أفراد المجموعة بالشكل المطلوب.
٥. إمكانية فرض أحد أفراد المجموعة رأيه أو موقفه على بقية أفراد المجموعة.
٦. طريقة عرض الكتاب المدرسي اذ لا بد من عرضه بأسلوب يساعد على التعلم التعاوني.
٧. تفوق أساليب تدريس أخرى في زيادة التحصيل لدى الطلبة.
٨. ضعف المهارات التعاونية لدى الطلاب.

٩. نظرة البعض السلبية إلى التعلم التعاوني أنه لا يهتم بذاتية المتعلم بل يركز على الجماعة فقط.

١٠. المجاملات والصراعات داخل المجموعة قد تؤدي بها إلى الانقسام والتعارض.

١١. ظهور مجموعات غير مستجيبة تتسم بالعدوانية والسلبية وتثبيط همم الآخرين.

١٢. عدم توفر الوقت الكافي لتطبيق أسلوب التعلم التعاوني.

الفصل السابع

مصطلحات ومفاهيم

السلوك:Behavior

يعرف السلوك الإنساني بأنه كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الفرد سواءً أكانت ظاهرة أم غير ظاهرة. ويعرفه آخرون بأنه أي نشاط يصدر عن الإنسان سواءً أكان أفعالا يمكن ملاحظتها وقياسها كالنشاطات الفسيولوجية والحركية أم نشاطات تتم على نحو غير ملحوظ كالتفكير والتذكر والوساوس وغيرها.

السلوك الاستجابي:Respondent behavior

السلوك الذي تتحكم به المثيرات التي تسبقه، فبمجرد حدوث المثير يحدث السلوك، فالحليب في فم الطفل يؤدي إلى إفراز اللعاب، ونزول دموع العين عند تقطيع شرائح البصل وهكذا وتسمى المثيرات التي تسبق السلوك بالمثيرات القبلية.

السلوك الإجرائي: Operant behavior

السلوك الذي يتأثر معدل حدوثه بنتائجه، أي أن السلوك المحكوم بنتائجه هو سلوك إرادي.

السلوك التجنبي: Avoidance behavior

السلوك الذي تقوم به العضوية كي لا تتعرض للمثير المؤلم.

السلوك المقبول: Appropriate behavior

السلوك الذي يتطابق مع معايير السلوك المقبول السوي وكذلك لا يعتبر مشكلة حسب معايير السلوك السوي.

السلوك النهائي: Terminal behavior

السلوك الذي نطمح في الوصول إليه بعد الانتهاء من البرنامج العلاجي ويتم الحكم على السلوك بأنه قد وصل إلى المستوى المطلوب من خلال مطابقته مع معيار نضعه ضمن الهدف السلوكي وعلى السلوك أن يتطابق مع هذا المعيار.

الاشراط: Conditioning

يطلق هذا المصطلح لوصف السلوك الإجرائي والاستجابي ويشير إلى التغيرات التي تحدث في سلوك الكائن الحي بناء على تأثيرات البيئة في السلوك،ففي الاشراط الإجرائي يتغير تكرار السلوك كتفاعل الكائن الحي مع بيئته،وفي الاشراط الكلاسيكي يتحول المثير إلى مثير شرطي يستجر استجابة بعد اقرانه بمثير غير شرطي.

الاشراط الإجرائي: Operant behavior

إذا كانت توابع السلوك معززة وتقدم مباشرة بعد حدوث السلوك فإنها تزيد من احتمالية تكرار الاستجابة في المستقبل وفي المواقف المتشابهة، أما إذا كانت توابع السلوك مؤلمة فإنها تقلل من احتمالية تكرار الاستجابة في المستقبل وفي المواقف المتشابهة.

الاشراط الكلاسيكي: Classical Conditioning

نوع من الاشراط طوره العالم بافلوف والذي يشير إلى التعلم الذي يحدث عند الكائن الحي نتيجة عملية اقتران مثير محايد كالجرس مثلاً مع مثير غير شرطي مثل الصوت،ليكتسب المثير المحايد خاصية استجرار الاستجابة وليتحول من مثير محايد إلى مثير شرطي.

الهدف السلوكي: Behavioral objective

عملية وصف الهدف بشكل تفصيلي بحيث يحتوي على السلوك المستهدف وكذلك الظروف أو الشروط التي سيحدث فيها السلوك وأخيرا المحك أو المعيار الذي سنحكم به على السلوك.

القياس السلوكي: Behavioral measurement

عملية اختيار وتنفيذ طريقة دقيقة وواضحة لتسجيل وحساب السلوك، والقياس السلوكي الدقيق هو الذي نستطيع بواسطته قياس التغير في السلوك وتقييمه دون أي نوع من الغموض.

الذخيرة السلوكية: Behavioral repertoire

السلوك الذي يكون الكائن الحي فيه قادرا على أدائه في وقت ما نتيجة للخبرة حيث يكون قد تم تشكيل هذا السلوك أو تم محوه في الماضي.

السلسلة:Chain

تتابع سلوكي مؤلف من سلوكين أو أكثر مرتبة بتابع معين.

استجابة: Response

وحدة قياس السلوك وهي كلمة مرادفة للسلوك أو الأداء.

استجابة غير شرطية: Unconditioned response

هي الاستجابة غير المتعلمة والتي يستجرها وجود مثير غير شرطي.

الضبط أو التحكم: Control

الظرف الذي يحصل عندما يكون هناك علاقة وظيفية بين السلوك والمتغير المستقل.

المثير: Stimulus

شيء مادي أو حادثة أو ظرف أو تغير محدد في البيئة قد يكون له تأثير على سلوك الكائن الحي.

المثير الشرطي:Conditioned Stimulus

ذلك المثير الذي كان محايدا في السابق وبعد أن تم اقترانه عدد من المرات مع المثير غير الشرطي فقد اكتسب خاصية استجرار الاستجابة غير الشرطية.

المثير غير الشرطي:Unconditioned Stimulus

المثير الذي يستجر استجابة غير شرطية.

المثير المحايد:Neutral stimulus

مثير أو حادثة أو ظرف لا تؤثر في نشاط الفرد لحظة معينة ولكن قد يؤدي اكتساب المثير خصائص معينة في المستقبل مما يؤدي إلى التأثير في الموقف فيحدث استجابة معينة ولا يعود المثير محايدا بل فعالا.

المثير المؤلم:Aversive stimulus

هو المثير الذي يعمل على إضعاف قوة الاستجابة وهو ذلك المثير الذي يعمد الكائن الحي على تجنب التعرض له لما قد يسبب له من أذى نفسي وجسدي ويطلق عليه أيضاً اسم المثير العقابي.

إخفاء المثير:Stimulus fading

عملية إزالة تدريجية للمثيرات التمييزية ويستعمل لتدريب الكائن الحي على التصرف باستقلالية دون الاعتماد على المثيرات المساندة.

المتغير:Variable

أي ظرف في بيئة الفرد الداخلية أو الخارجية أو هو السلوك الذي يحمل قيم مختلفة.

المتغير التابع:Dependent variable

المتغير الذي قد يتأثر بوجود متغير آخر وفي تعديل السلوك يكون السلوك المستهدف هو المتغير التابع.

المتغير المستقل:Independent variable

هو المتغير الذي يتحكم به الباحث ويريد معرفة أثره ودوره في متغير آخر وهو المتغير التابع.

التعزيز التفاضلي: Differential reinforcement

هو تعزيز شكل من أشكال السلوك أو تعزيز السلوك تحت ظرف معين وعدم تعزيزه تحت ظرف آخر، فهي عملية مفاضلة في الاستجابات التي ستعزز واختيار المثير أو الظروف لذلك.

الاتفاق بين الملاحظين:Interobserver agreement

هو طريقة لحساب ثبات نظام الملاحظة حيث يتم مقارنة البيانات التي جمعها ملاحظان أو أكثر من خلال عدة معادلات وذلك حسب طبيعة وأسلوب القياس.

الدافعية الداخلية:Intrinsic motivation

حالة داخلية يمكن معاينتها من خلال ملاحظة الفرد أثناء قيامه بسلوك بشكل مرتفع في ظل غياب مثير معزز خارجي ويبدو أن القيام بالسلوك نفسه هو المعزز.

الكمون:Latency

الوقت الذي ينقضي بين ظهور المثير وحدوث الاستجابة.

التلقين :Prompting

هو مؤشر أو تلميح يجعل احتمال الاستجابة الصحيحة أكثر حدوثاً وهو أيضاً إجراء يشتمل على الاستخدام المؤقت لمثيرات تمييزية إضافية بهدف زيادة احتمالية تأدية الفرد للسلوك المستهدف وهو طريقة ملائمة لتشجيع الفرد على إظهار السلوك المطلوب بالسرعة الممكنة بدلاً من الانتظار إلى أن يقوم هو نفسه به تلقائياً.

التلقين اللفظي:Verbal prompts

هو عبارة عن وسيلة تلقينية وتعليمات لفظية ينبغي أن تكون واضحة ويجب التأكد من تنفيذها حيث أن التعليمات تستمد قوتها في تأثيرها على السلوك من خلال النتائج التي تترتب على تنفيذها ومن الأمثلة على التلقين اللفظي قول المعلم للطالب أقرأ صفحة ٢١ وقول الأم لابنها قل بسم الله عندما تأكل أو قل سبحان الله وبحمده وغيرها الكثير.

التلقين الإيمائي:Gestural prompts

وهو تلقين يتم من خلال النظر أو الإشارة إلى اتجاه معين أو بأسلوب معين أو رفع اليد وغيرها فوضع الشخص يده على فمه مؤشر على السكوت وعدم الكلام وحركات مدرب الكاراتيه للمتدربين هي مثال للتلقين الإيمائي.

التلقين الجسدي:Physical prompts

عبارة عن لمس الآخرين جسدياً بهدف مساعدتهم على تأدية سلوك معين ويمكن استخدامه بعد فشل الفرد في الاستجابة للتلقين اللفظي أو الإيمائي وهو مفيد في تعلم المهارات الحركية وبعض السلوكيات اللفظية التي تتطلب التوجيه اليدوي وغالباً ما يستخدم التلقين الجسدي مع إجراءات أخرى مثل التعليمات والتعزيز والتقليد ويستخدم أيضاً لتعليم الفرد مهارات تقليد النماذج والتدريب على إتباع التعليمات المختلفة

التعزيز: Reinforcement

وهو إثابة الطالب على سلوكه السوي، بكلمة طيبة أو ابتسامة عند المقابلة أو الثناء عليه أمام زملائه أو منحه هدية مناسبة، أو الدعاء له بالتوفيق والفلاح أو إشراكه في رحلة مدرسية مجانا أو الاهتمام بأحواله... الخ مما يعزز هذا السلوك ويدعمه ويثبته ويدفعه إلى تكرار نفس السلوك إذا تكرر الموقف.

المعززات الرمزية:Token reinforcers

وهي رموز قابلة للاستبدال وهي أيضا رموز معينة (كالنقاط أو النجوم أو الكوبونات أو الفيش ...الخ) يحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المقبول المراد تقويته ويستبدلها فيما بعد بمعززات أخرى.

المعززات النشاطية:Activity reinforcers

هي نشاطات محددة يحبها الفرد عندما يسمح له بالقيام بها حال تأديته للسلوك المرغوب به.

المعززات البديلة:Back – up Reinforcer

هي المعززات التي يمكن استبدالها لاحقاً كبديل للمعززات الرمزية بأنواعها المختلفة وهذه المعززات عبارة عن أشياء أو وقائع أظهرت تأثيراً معززاً في السابق.

المعززات الطبيعية:Natural reinforcer

هي مثير معزز بشكل غير تطفلي أي أنه ليس اصطناعياً فهو موجود في البيئة الطبيعية للفرد فالابتسامة هي مثال على المعزز الطبيعي.

التعزيز السلبي:Negative reinforcement

إجراء يشمل على إزالة مثير مؤلم بعد قيام العضوية بالاستجابة، أي أن الاستجابة التي قام بها الكائن الحي أنهت الوضع المؤلم الذي تمر به، وهذا الأمر من شأنه أن يقوي احتمالية تكرار الاستجابة في المستقبل وفي المواقف المشابهة.

المعزز السلبي:Negative reinforcer

المثير الذي تؤدي إزالته من خلال استجابة العضوية إلى تقوية تلك الاستجابة مستقبلاً.

النمذجة: Modeling

هي عملية موجهة تهدف إلى تعليم الفرد كيف يسلك، و ذلك من خلال الإيضاح، أو هي التغيير الذي يحدث في سلوك الفرد نتيجة لملاحظته لسلوك الآخرين.

النمذجة الذاتية:Self – management

نوع من النمذجة يتم من خلال عرض عينات للسلوك المقبول الذي قام به الفرد والذي قد تم تسجيله على فيلم فيديو منقح بحيث تكون قد أزيلت منه المقاطع غير

المقبولة،وقد صمم هذا النوع من النمذجة كي يتبع الإنسان أفضل ما لديه من سلوك كمثل يحتذى به.

العقاب: punishment

وهو إخضاع الطالب إلى نوع من العقاب بعد الإتيان باستجابة معينة، فالطالب إذا ناله العقاب كلما اعتدى أو آذى الآخرين نفسيا أو جسديا كفّ عن ذلك العدوان، وهنا يقوم المرشد أو المعلم باستخدام أسلوب من أساليب العقاب:اللوم الصريح والتوبيخ، التهديد والوعيد، إيقافه على الحائط ومنعه من ملاحظة الآخرين، عزله في غرفة خاصة لفترة من الزمن، عدم مغادرة مقعده دون إذن، منعه من الاشتراك في النشاط الذي يميل اليه... الخ.

الإطفاء: Extinction

هو التوقف عن الاستجابة نتيجة توقف الدعم.

التمييز: Discrimination

يعرف التمييز على أنه عملية تعلم وهو الفرق بين المثيرات والأشياء والأحداث المتشابهة والاستجابة للمثير المناسب، وتقتصر الاستجابة فيه على بعض المواقف والمثيرات فقط ويحدث ذلك بفعل التعزيز التفاضلي والذي يشمل تعزيز السلوك في موقف ما وإطفائه في مواقف أخرى.

التشكيل:Shaping

الإجراء الذي يشتمل على التعزيز الايجابي المنظم للاستجابات التي تقترب شيئاً فشيئاً من السلوك النهائي بهدف إحداث سلوك لا يوجد حالياً

التسلسل: Chaining

هو الإجراء الذي نستطيع من خلاله مساعدة الفرد على تأدية سلسلة سلوكية وذلك بتعزيزه عند تأديته للحلقات التي تتكون منها تلك السلسلة على نحو متتالي.

السحب التدريجي أو التلاشي: Fading

هو أحد أساليب العلاج السلوكي الذي يعتمد على مبادئ الإشراط الإجرائي ويشتمل على تناول سلوك يحدث في موقف ما وجعل هذا السلوك يحدث في موقف آخر عن طريق التغيير التدريجي للموقف الأول إلى الموقف الثاني،، فقد يكون الطفل هادئاً ومتعاوناً في البيت ولكنه يكون خائفاً إذا وضع فجأة في غرفة الصف، ويمكن القضاء على مثل هذا الخوف عن طريق تقديم الطفل بالتدريج لمواقف تشبه غرفة الصف.

التنفير: Aversion

التنفير هو ربط الاستجابة بشيء منفر بهدف كف الاستجابة وإطفائها، وتقوم على ممارسة الطالب لادوار اجتماعية تساعده على الاستبصار بمشكلته، وذلك بأن يحمّل الطالب ويغرم شيئاً مادياً أو معنوياً إذا قام بالسلوك غير المرغوب وهذا يؤدي إلى تقليل ذلك السلوك مستقبلاً.

الإفاضة بالواقع /الغمر: Flooding

أي تعريض الفرد الذي يعاني من القلق أو الخوف بشكل مباشر إلى المثير الذي يبعث فيه القلق أو الخوف، والفكرة الرئيسية التي يقوم عليها أسلوب الغمر هي التعريض السريع للمسترشد لذلك المثير المشروط الذي يخاف منه بدلاً من تعريضه على فترات أو بالتدريج.

الكف المتبادل: Reciprocal Inhibition

هو كف كل من نمطين سلوكيين مترابطين بسبب تداخلهما وإحلال استجابة متوافقة محل الاستجابة غير المتوافقة بمعنى أن يتم استبدال عادة سلوكية بعادة أخرى فمثلاً تزال عادة الإهمال بعادة القراءة والاستذكار.

التعاقد السلوكي:Contingency contracting

هو أحد الوسائل الفعالة التي نستطيع من خلالها استخدام التعزيز بشكل منظم بهدف تسهيل عملية التعلم وزيادة الدافعية، ونستطيع تعريف التعاقد السلوكي بأنه اتفاقية مكتوبة مع الطالب حول موضوع ما ويحدد فيه ما هو مطلوب من الطالب ونوع المكافأة من المعلم ويلتزم فيها الطرفان التزاما صادقاً.

الإقصاء: Time Out

إنه إجراء عقابي يعمل على تقليل السلوك غير المرغوب فيه من خلال إزالة المعززات الايجابية مدة زمنية محددة بعد حدوث ذلك السلوك مباشرة.

التصحيح الزائد: Overcorrection

إجراء معقد ليس من السهل تعريفه ويشتمل على توبيخ الطالب بعد قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه وتذكيره بما هو مرغوب وما هو غير مرغوب ومن ثم يطلب منه إزالة الأضرار التي نتجت عن سلوكه غير المقبول وهو ما يسمى "تصحيح الوضع" والقيام بسلوكيات مناقضة للسلوك غير المرغوب الذي يراد تقليله بشكل متكرر لفترة زمنية محددة وهو ما يسمى " الممارسة الايجابية".

التفريغ الانفعالي (De –briefing)

هو أسلوب هام في عملية الإرشاد ويقصد به تنفيس وتفريغ المسترشد عن المواد المشحونة انفعالياً حتى يتمكن من التعامل مع الناس ويشق طريقه في الحياة.

الإرشاد المختصر: Brief Counseling

هو نوع من أنواع الإرشاد المكثف يستغرق عدة جلسات يركز على المهم ويستغرق وقتاً أطول من طرق الإرشاد الأخرى ويهدف إلى حصول المسترشد على أكبر فائدة إرشادية في أقل وقت ممكن ويقتصر على حل المشكلات التي يساعد حلها في التوافق الشخصي المباشر وعن طريق تسهيل وتقديم الإرشاد لأكبر عدد ممكن من المسترشدين حيث يزداد عددهم ويقل عدد الأخصائيين.

الإشباع: Satiation

هو تقديم المعززات بطريقة متواصلة لفترة زمنية محددة بحيث تفقد قيمتها التعزيزية و تصبح هذه المعززات غير مؤثرة نتيجة لحدوث الإشباع عند الفرد.

الصراع:Conflict

التصادم والتعارض بين شخصين أو طرفين أو أكثر بينهما اختلافات قيمية ومصلحية ينخرطان في سلسلة من الأفعال وردود الأفعال الارغامية التي تهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بالطرف الآخر.

التعلم التعاوني:Cooperative learning

إنه أسلوب للتعلم الصفي يتم بموجبه تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة يعمل أفرادها متعاونون متحملون مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم وصولا إلى تحقيق أهدافهم التعليمية التي هي في الوقت نفسه أهداف المجموعة.

المهارات التعاونية:Cooperative skill

يقصد بها أن التعلم التعاوني يعمل على تنمية المهارات التي يحتاجها الطلاب من أجل التعامل الناجح مع الآخرين بصفة عامة ومع قرنائهم في المجموعة بصفة خاصة.

المجموعة الأساسية:Base group

مجموعة تعلمية تعاونية غير متجانسة طويلة الأجل وذات عضوية ثابته.

التنافس:Competition

موقف اجتماعي تكون فيه أهداف المشاركين مترابطة جداً لدرجة يوجد معها ترابط سلبي بين تحقيق أهدافهم، فعندما يحقق أحد الطلاب هدفه فإن جميع الطلاب الآخرون الذين يرتبط تنافسياً معهم يخفقون في تحقيق أهدافهم.

التعاون:Cooperation

عمل الأعضاء معاً لتحقيق أهداف مشتركة للزيادة من نجاحهم ونجاح غيرهم ويرى الأفراد أنهم يستطيعون أن يحققوا أهدافهم فقط إذا حقق الأعضاء الآخرون أهدافهم أيضاً.

التغذية الراجعة:Feedback

معلومات تسمح للأفراد بمقارنة أدائهم الفعلي مع محكات الأداء.

المجموعة التعاونية الرسمية:Formal cooperative group

مجموعة تعلمية يمكن أن تدوم عدة دقائق أو عدة حصص من أجل انجاز مهمة أو عمل معين مثل حل مجموعة من المسائل أو إكمال وحدة معينة أو كتابة موضوع ما أو إجراء تجربة أو قراءة قصة ..الخ

المجموعة:Group

فردان أو أكثر يجلسون في وضع تفاعلي وجهاً لوجه ويعي كل منهم عضويته في المجموعة ويعي كل منهم الأعضاء الآخرين الذين ينتمون للمجموعة كما يعي كل منهم اعتماده المتبادل الايجابي على الآخرين أثناء محاولتهم لتحقيق أهدافهم المشتركة.

المسؤولية الفردية:Individual accountability

المقياس الذي يتم به قياس ما إذا كان كل عضو من أعضاء المجموعة قد حقق هدف المجموعة أم لا، وتقدير مساهمات كل عضو كماً وكيفاً وإعطاء النتائج لجميع الأعضاء.

المجموعة التعاونية غير الرسمية:Informal cooperation group

مجموعة مؤقتة ذات مهمة خاصة تدوم لفترة نقاش واحدة فقط أو لحصة واحدة ،والغرض منها تركيز انتباه الطلاب على المادة التي سيتم تعلّمها وتكوين تهيئة محفزة تساعدهم على التعلم والمساعدة في التنظيم المسبق للمادة التي ستعلّم أثناء الحصة،والتأكد من فهم الطلاب للمادة التي يتم تعليمها وتقديم غلق للدرس.

الهدف التعلّمي:Learning goal

وضع مستقبلي يرغب الفرد في الوصول إليه وينطوي على اظهار الكفاية أو الإتقان للمادة التي يتم تعلّمها مثل استيعاب المفاهيم في العملية الرياضية أو إتقان اجراء البحث.

الاعتماد المتبادل في الوسائل:Means interdependence

هو اعتماد يحدد الإجراءات المطلوبة من أعضاء المجموعة من أجل تحقيق أهدافهم ومكافآتهم المشتركة وهناك ثلاثة أنواع من الاعتماد المتبادل في الوسائل هي:الاعتماد المتبادل في الحصول على المصادر،والاعتماد المتبادل في أداء المهمة،والاعتماد المتبادل في أداء الأدوار.

التفكير في التفكير:Metacognition

عملية عقلية يقوم فيها الفرد بطريقة واعية منظمة بمراجعة خططه وأفكاره التي صممها أو فكر بها أو اقترحها أي يقوم بعملية تحليل لتفكيره.

الدافعية:Motivation

مزيج من الاحتمالية المتوقعة للنجاح والحوافز الباعثة عليه فكلما كانت احتمالية النجاح أقوى كلما ازدادت أهميته وكانت الدافعية أعلى.

أخذ وجهات النظر الأخرى بعين الاعتبار:Perspective taking

قدرة الفرد على فهم الكيفية التي يبدو بها موقف معين لشخص آخر،وكيفية تصرف ذلك الشخص إزاء ذلك الموقف فكرياً وعاطفياً.

التفاوض:Negotiation

عملية يقوم من خلالها الأشخاص الذين لديهم اهتمامات مشتركة ومتعارضة والذين يريدون التوصل إلى اتفاق بمحاولة تحقيق تسوية بتبادل الاقتراحات والاقتراحات المضادة.

الاعتماد المتبادل الايجابي:positive interdependence

أن تدرك بأنك مرتبط مع الآخرين على نحو يجعلك لا تنجح إلا إذا نجحوا والعكس صحيح.

الاعتماد المتبادل في الأدوار:Positive role interdependence

أي أن تعين لكل عضو دوراً متكاملاً ومترابطاً يحدد المسؤوليات التي تحتاج إليها المجموعة من أجل انجاز المهمة المشتركة.

التعلم الإجرائي:Procedural learning

تعلّم المفاهيم التي تقوم عليها المهارة ووقت استخدامها وكيفية ممارستها والتدريب عليها مع تصحيح الأخطاء في أدائها إلى أن يتم الوصول إلى المستوى التلقائي في أدائها.

المهارات الاجتماعية:Social skills

المهارات البينشخصية والمهارات الزمرية اللازمة للتفاعل بفاعلية مع الأشخاص الآخرين.

التدريب على المهارات الاجتماعية:Social skills training

تدخل منظم يهدف إلى مساعدة الأفراد في تحسين مهاراتهم البينشخصية.

الدعم:Support

أن تنقل لشخص آخر تقديرك لنقاط قوته وأن تعتقد بأن لديه القدرات اللازمة لإدارة الموقف بشكل فاعل.

تعديل السلوك:Behavior modification

يرى كوبر وهيرون ونيوارد أن تعديل السلوك هو العلم الذي يشمل على التطبيق المنظم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية وذلك بغية إحداث تغيير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والاجتماعي.

ويعرف إجرائيا بأنه عملية تقوية السلوك المرغوب به من ناحية وإضعاف أو إزالة السلوك غير المرغوب به من ناحية أخرى.

تسجيل المدة الزمنية:Duration recording

اجراء يستعمل لتسجيل الفترة الزمنية التي يستغرقها حدوث السلوك .

تسجيل الواقعة:Event recording

إجراء يقوم من خلاله الملاحظ بتسجيل عدد مرات حدوث سلوك منفصل مثل عدد مرات التأخر الصباحي أو الغياب المدرسي خلال فترة زمنية محددة.

تسجيل الملاحظة:Observational recording

عملية ملاحظة وتسجيل السلوك كما يحدث في الواقع.

تشكيل السلوك:Shaping

إجراء يتم بموجبه تشكيل سلوك جديد مستعملين التقريب المتتابع للوصول إلى السلوك النهائي.

تحليل المهمة:Task analysis

عملية تجزئة المهارة السلوكية المعقدة إلى أجزاء أو سلسلة سلوكية أو مهارات فرعية بحيث يتم ترتيب هذه المكونات كما تحدث في الوضع الطبيعي.

تعميم المثير:Stimulus generalization

انتقال السلوك إلى مواقف أو ظروف غير تلك التي تم التدريب عليها مسبقاً.

تقليل الحساسية التدريجي:Systematic Desensitization

هو أحد الإجراءات العلاجية الفعالة التي كان جوزيف وولبي قد طوره في أواخر الخمسينات و تسمى أيضاً " بالتحصين التدريجي" و يشتمل هذا الإجراء على استخدام عملية الكف المتبادل و التي تعني محو المخاوف المرضية أو القلق عن طريق إحداث استجابات بديلة لها في المواقف التي تستجره، و غالباً ما يكون الاسترخاء هو الاستجابة البديلة فمثلاً لا يستطيع الإنسان أن يشعر بالخوف أو القلق و هو في حالة استرخاء تام، لأن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية.

توكيد الذات: Self-Assertiveness

إن أسلوب توكيد الذات مستمد من وولبي وسالتر و هو إحدى الوسائل السلوكية الإجرائية المستخدمة في معالجة عدم الثقة عند الأفراد بأنفسهم، و شعورهم بعدم اللياقة و الخجل و الانسحاب من المواقف الاجتماعية،وعدم القدرة على تعبير الفرد عن مشاعره و أفكاره و اتجاهاته أمام الآخرين .

تعارض المصالح:Conflict – of – interests

ينشأ هذا الوضع عندما تحول أو تعيق أو تتعارض أو تضر أو تتداخل أعمال شخص ما يحاول أن يزيد من احتياجاته وفوائده مع أعمال شخص آخر يحاول هو الآخر أن يزيد من احتياجاته وفوائده.

تكلفة الاستجابة: Response Cost

إجراء سلوكي يشتمل على فقدان الطالب لجزء من المعززات التي لديه، نتيجة لقيامه بسلوك غير مقبول مما سيؤدي إلى تقليل أو إيقاف ذلك السلوك.

حل المشكلات: Problem – Solving

عملية يحاول بها الشخص أن يخرج من مأزق معين ويرى "جاي" (١٩٧٧) أن حل المشكلات هو نوع من السلوك المحكوم بقواعد.

ضبط المثير:Stimulus control

يتم ضبط المثير عندما يتكرر حدوث الاستجابة بوجود مثير محدد ويقل حدوث الاستجابة في غياب هذا المثير بسبب التدريب على التمييز.

كوبونات التعزيز أو اقتصاديات التعزيز الرمزي: Token economy

معززات رمزية يمكن استبدالها في ما بعد بمعززات بديلة، وتعطى مباشرة بعد قيام الفرد بالاستجابة الصحيحة.

لعب الأدوار: Role Playing

وهو قيام الطالب بتمثيل أدوار معينة أمام المرشد كأن يمثل دور الأب أو دور المعلم أو تمثيل أدوار أمام جماعة من المشاهدين حيث يكشف المسترشد من خلال التمثيل

مشاعره فيسقطها على شخصيات الدور التمثيلي وينفس عن انفعالاته ويستبصر بذاته ويعبر عن اتجاهاته وصراعاته ودوافعه.

معززات النشاط:Activity reinforcers

هي نوع من أنواع المعززات يقصد بها السماح للفرد بالاستمتاع بممارسة نشاط معين كاللعب أو مشاهدة التلفاز أو الذهاب إلى رحلة ما أو ممارسة هواية معينة مباشرة بعد قيامه بسلوك مرغوب فيه.

مبدأ بريماك:Premack principle

مبدأ ينص على أنه من الممكن استعمال السلوك المرغوب عالي التكرار كمعزز لزيادة السلوك النادر التكرار.

مهارات التعايش: Coping Skills

هو أحد نماذج السلوك المعرفي، طوره مايك ماهوني ١٩٧٧م ويركز هذا النموذج على مساعدة المسترشد على اكتساب مهارات التعايش مع ظروف الحياة اليومية، وتطوير المهارات التي من شأنها تسهيل عملية التكيف مع المواقف الصعبة التي تتم مواجهتها.

مهارات التخمير:Fermenting skills

مهارات يحتاجها الأفراد للمشاركة في الجدل الأكاديمي من أجل تنشيط عملية إعادة النظر في مفاهيم المادة التي تتم دراستها،والتعارض المعرفي والبحث عن مزيد من المعلومات ونقل المسوغات الكامنة وراء استنتاجات الفرد.

مهارات التشكيل:Forming skills

مهارات إدارية تهدف إلى تنظيم المجموعة ووضع حد أدنى لمعايير السلوكات المناسبة.

مهارات الصياغة:Formulating skills

مهارات تهدف إلى تزويد الأفراد بالعمليات الفكرية اللازمة للتوصل إلى مستوى أعمق من الفهم للمادة التي تتم دراستها وتنشيط استخدام استراتيجيات التفكير العليا ولزيادة إتقان وحفظ المادة المسندة إلى أقصى حد ممكن.

مهارات العمل:Functioning skills

مهارات تهدف إلى إدارة جهود المجموعة التي تبذل لانجاز المهام والحفاظ على علاقات عمل فاعلة بين الأعضاء.

معالجة عمل المجموعة:Group processing

مراجعة ما تم من عمل أثناء جلسة المجموعة والتأمل فيه من أجل بيان السلوكات المساعدة والسلوكات غير المساعدة التي قام بها الأعضاء واتخاذ القرارات بشأن تلك السلوكات التي سيستمر العمل بها أو التي ستيم تغييرها.

نسبة السلوك:Operant rate

تكرارات حدوث السلوك قبل البدء ببرنامج العلاج.

نسبة:Rate

معدل تكرار السلوك خلال وحدة زمنية معينة،ويتم حسابها بتقسيم عدد الاستجابات على المدة الزمنية.

وقف الأفكار: Thought Stopping

هـو أسـلوب سـلوكي معرفـي اقترحـه Bain عـام ١٩٢٨م وطـوره تيلـور ١٩٦٣م كطريقة للتحكم في الأفكار ووصفه ولبي في كتابه العلاج بالكف المتبادل ١٩٥٨م.

ويستخدم أسلوب وقف الأفكار لمساعدة المسترشد على ضبط الأفكار والتخيلات غير المنطقية أو القاهرة للذات عن طريق استبعاد أو منع هذه الأفكار السلبية أو عندما تراود الإنسان خواطر وأفكار لا يستطيع السيطرة عليها.

المراجع:-

١.التوجيه والإرشاد في مدارس جدة، الاستراتيجيات العلمية لتعديل السلوك،جدة،١٤٢٤هـ .

٢.المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية،دليل حل الصراعات،عمان،الأردن،٢٠٠٦.

٣.أشرف أنور جرجس،كيف تطبق إستراتيجية التعلم التعاوني والعمل في مجموعات في فصلك،هيئة كير الدولية،مصر.

٤.أحمد الصيداوي،التعلم التعاوني ،دراسة،منتدى الفكر العربي،عمان.

٥.المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية،دليل حل الصراعات،عمان،الأردن،٢٠٠٦.

٦.أنور طاهر رضا، التشبيهات والألعاب التربوية، دراسة منشورة على الانترنت

٧.جمال الخطيب، تعديل السلوك الإنساني، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣.

٨.جمال الخطيب، تعديل السلوك، منشورات جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٩.

٩.جمال الخطيب، النظرية السلوكية:ما الذي يقوله ب.ف سكنر حقاً؟ (مترجم) السعودية،مكتبة الصفحات الذهبية ،١٩٩١.

١٠.جودت عزت، سعيد العزة، تعديل السلوك الإنساني، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠٠١.

١١.جودت عبد الهادي وسعيد العزة، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤.

١٢.حامد عبد السلام زهران،الصحة النفسية والعلاج النفسي،القاهرة ،عالم الكتب،١٩٩٧.

١٣.حامد زهران،التوجيه والإرشاد النفسي ،القاهرة ،عالم الكتب،١٩٨٠.

١٤.حسين الفايد،الاضطرابات السلوكية،طيبة للنشر والتوزيع ،٢٠٠١.

١٥.حمد الخالدي،دور شبكات الكمبيوتر المحلية والعالمية في تعزيز التعلم التعاوني ،مجلة مستقبل التربية العربية،المجلد الثالث عشر،العدد ٢٠٠٧,٤٦.

١٦.ديفيد وجونسون وآخرون،التعلم الجماعي والفردي،ترجمة رفعت محمود بهجت،القاهرة،عالم الكتب،١٩٩٨.

١٧.ديفيد وجونسون وآخرون،التعلم التعاوني،ترجمة مدارس الظهران الأهلية،السعودية،مؤسسة التركي للنشر والتوزيع،١٩٩٥.

١٨.سهام درويش أبو عيطة،مبادئ الإرشاد النفسي،عمان،دار الفكر للطباعة والنشر،١٩٩٧.

١٩.سعيد حسني العزة، الإرشاد النفسي أساليبه وفنياته، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠٠١.

٢٠.سوزانا ميلر،سيكولوجية اللعب،عالم المعرفة ،عدد ١٢٠، ١٩٨٧

٢١.صالح محمد الربيعة،التعلم التعاوني –حقيبة تدريبية ذاتية،محافظة المجمعة،١٤٢٤ هـ.

٢٢.طارق عبد الرؤوف عامر،التعلم التعاوني مفهومه- أهميته- إستراتيجيته،القاهرة،المؤسسة العربية للعلوم والثقافة،٢٠٠٨.

٢٣.عبد الستار إبراهيم وآخرون،العلاج السلوكي للطفل ،أساليبه ونماذج من حالاته،سلسلة عالم المعرفة ،الكويت،١٩٩٣.

٢٤.عبد الرحمن عدس، المدخل إلى علم النفس، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر، ١٩٩٨.

٢٥.عبد الرحمن عدس، علم النفس التربوي، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر، ١٩٩٨.

٢٦.عفيف زيدان،أثر استخدام التعليم التعاوني في التحصيل والاحتفاظ ودافعية التعلم في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس القدس،مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،العدد ٢٠٠٨,١٢.

٢٧.علي راجح بركات،نظرية بياجيه البنائية،دراسة منشورة على الانترنت.

٢٨.عودة عبد الجواد أبو سنينة،أثر شكلين من أشكال التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية مقارنة بالطريقة التقليدية،مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،العدد١٤، ٢٠٠٨.

٢٩.فاروق الروسان ،تعديل وبناء السلوك الإنساني ،عمان،جمعية عمال المطابع الأردنية ،٢٠٠٠.

٣٠.فهد خليل زايد،التعلم التعاوني برنامج قائم على إستراتيجية ،عمان،دار اليازوري للنشر والتوزيع،٢٠٠٧.

٣١.كامليا عبد الفتاح،العلاج النفسي الجماعي للأطفال باستخدام اللعب،القاهرة،مكتبة النهضة المصرية،١٩٩١.

٣٢.لطيفة صالح السميري، فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك السعود، المجلة التربوية، العدد، ٦٨ ،٢٠٠٣.

٣٣.محمد محروس الشناوي ،العملية الإرشادية،القاهرة ،دار غريب للطباعة والنشر،١٩٩٤.

٣٤.محمد محروس الشناوي،نظريات الإرشاد والعلاج النفسي،القاهرة،دار غريب للطباعة والنشر،١٩٩٥.

٣٥.محمد زيدان حمدان،تعديل سلوك التلاميذ والأطفال واليافعين في الأسرة ومراكز الأحداث،دار التربية الحديثة ،٢٠٠١.

٣٦.محمد زيدان حمدان ،تعديل السلوك الصفي،بيروت،مؤسسة الرسالة،١٩٨٢.

٣٧.محمد رضا البغدادي،التعلم التعاوني،القاهرة،دار الفكر العربي،٢٠٠٥.

٣٨.محمد محمود الحيلة، الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها، دراسة منشورة على الانترنت،٢٠٠٦.

٣٩.مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم،الشامل في تدريب المعلمين التعلم التعاوني ،الرياض ،دار الوارق،٢٠٠٣.

٤٠.مركز التمييز للمنظمات غير الحكومية،إدارة الصراع،عمان/٢٠٠٣.

٤١.نزيه حمدي وآخرون،الإرشاد في مراحل العمر،منشورات جامعة القدس المفتوحة،١٩٩٨.

٤٢.هاشم بكر حريري،إدارة الفصل بأسلوب التعلم التعاوني وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي،دراسة،جدة،١٤٢١ هـ.

٤٣.وليد إبراهيم المهوس،التعلم التعاوني –تاريخه وتطوره واستراتيجياته وايجابياته وسلبياته،مجلة دراسات تربوية واجتماعية،المجلد الحادي عشر،العدد الرابع،٢٠٠٥.

٤٤.يوسف أبو حميدان، تعديل السلوك النظرية والتطبيق، عمان، دار المدى للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣.

٤٥.يوسف أبو حميدان، العلاج السلوكي لمشاكل الأسرة والمجتمع، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠١.

٤٦.يوسف ميخائيل أسعد،السلوك وانحرافات الشخصية،القاهرة،مكتبة الانجلو المصرية،١٩٧٧.